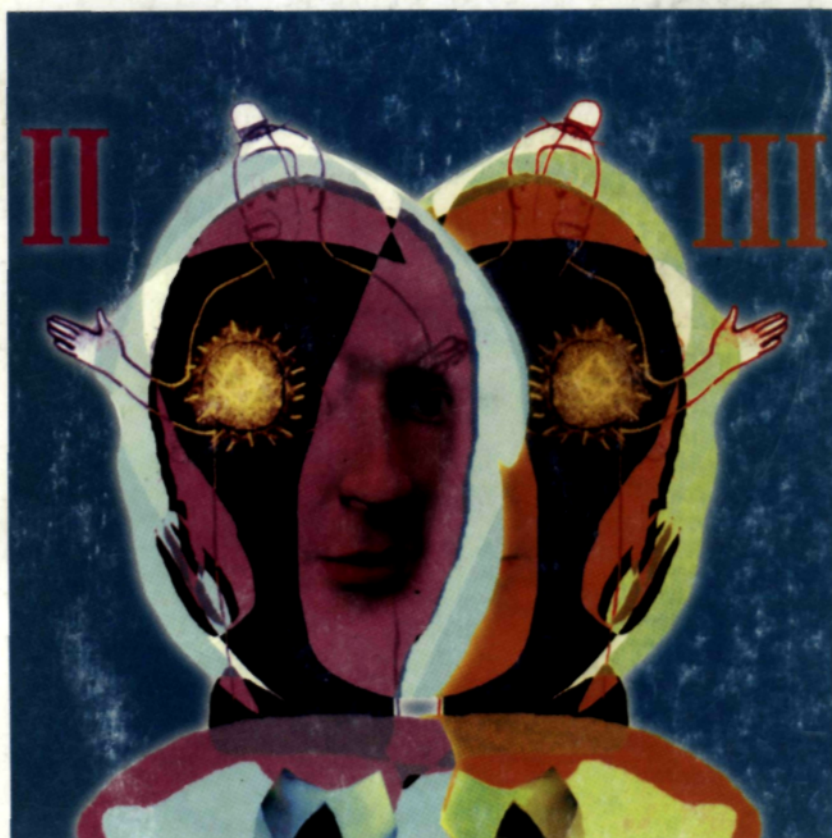
Psihologie

**Mielu Zlate**
(coordonator)

# PSIHOLOGIA
## LA
# RĂSPÂNTIA MILENIILOR




Collegium

POLIROM

# TABLĂ DE MATERII

## III. SĂNĂTATE ŞI DEZVOLTARE PERSONALĂ

## IV. GRUP, ORGANIZAȚII, CARIERĂ PROFESIONALĂ

## V. PROVOCĂRI PENTRU MILENIUL III

# TABLE OF CONTENTS

## II. MENTAL DEVELOPMENT, LEARNING, CREATIVITY

## in. HEALTH AND PERSONAL DEVELOPMENT

## V. CHALLENGES FOR THE THIRD MILLENIUM

# Prezentarea autorilor

**Mielu Zlate** (n. 1937). Profesor universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competentă: fundamentele psihologiei, psihologia personalității, psihologie organizatională. Ultimele apariții: *Eul și personalitatea*. Trei, București, ed. a Ii-a, 1999; *Psihologia mecanismelor cognitive,* Polirom, Iași, 1999; *Introducere în psihologie,* Polirom, lași, ed. a in-a, 2000.

**Pantelimon Golu** (n. 1934). Profesor universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competentă: psihologie socială; psihologie educațională. Ultimele apariții: *Fundamentele psihologiei sociale,* Ex Ponto, Constanța, 2000.

**Nicolae Mitrofan** (n. 1946). Profesor universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competentă: psihodiagnostic, psihologie judiciară. Ultimele apariții: *Testarea psihologică a copilului mic,* Mihaela Press S.R.L., București, 1997; *Psihologie judiciară* (în colaborare), Mihaela Press S.R.L., București, ed. a IlI-a, 2000.

**Iolanda Mitrofan** (n. 1950). Profesor universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competență: psihologia familiei și psihosexologie; psihoterapii experiențiale, somatoanalitice, creative, de cuplu și de familie; psihopatologia și psihoterapia copilului. Ultimele apariții: *Psihoterapii experiențiale* (în colaborare), Infomedica, București, ed. a Ii-a, 1999; *Orientarea experiențială în psihoterapie. Dezvoltare personală, interpersonală si transpersonală* (în colaborare), SPER, București, 2000; *Psihopatologia, consilierea si psihoterapia copilului,* SPER, București, 2001.

**Tinca Crcțu** (n. 1936). Conferențiar universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competentă: psihologia vârstelor. Ultimele apariții: *Psihologie,* Credis, București, 2000; *Psihologia vârstelor - o schiță a dezvoltării psihice umane,* Credis, București, 2000.

**Ruxandra Rășcanu** (n. 1942). Conferențiar universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competentă: psihodiagnostic clinic; psihologie educațională; psihanaliză; asistență socială. Ultimele apariții: *Psihologie medicală și asistență socială,* Știință și Tehnică, București, 1996; *Neuropsihologia devianței la adolescenți și tineri,* ACTAMI, București, 1999; *Introducere în psihologia aplicată*. Ars Docendi, București, 2000.

**Mihaela Roco** (n. 1946). Conferențiar universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competență: psihologia creativității; psihologia religiei; metodologia cercetării psihologice, psihologia educației. Ultimele apariții: *Stimularea creativității tehnico-științiflce*. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.

**Măria Magdalena Klein** (n. 1945). Lector universitar. Doctor în psihologie. Domenii de competență: orientare vocațională și consiliere psihologică; psihologie educațională. Ultimele apariții: *Glosar de termeni specifici in orientarea școlară și profesională* (în colaborare), Institutul de Științele Educației, București, 1996.

**Valeria Negovan** (n. 1952). Lector universitar. Doctorand în științele educației. Domenii de competență: psihologia educației; psihologie generală.

**Violeta Ciobanii** (n. 1970). Asistent universitar. Doctorand în psihologie. Domenii de competență: psihologia cognitivă; psihologia personalității, psihologia organizațională.

**Cezar Bogdan Ioan** (n. 1968). Asistent universitar. Doctorand în psihologie. Domenii de competență: psihoterapii comportamental-cognitive; sugestiologie, hipnoză și terapii ericksoniene. Ultimele apariții: *Psihoterapii moderne. Noua hipnoză ericksoniană* (în colaborare), INI, București, 1997.

**Daniela Constantinescu** (n. 1971). Asistent universitar. Doctorand în psihologie. Domenii de competență: psihodiagnostic; tehnici proiective. Ultimele apariții: *Primii pași, asistența psihosocială a familiilor afectate de HFV/S1DA si a personalului implicat în îngrijirea lor* (în colaborare), Editura Medicală, București, 1999.

**Cătălin Nedelcea** (n. 1974). Preparator universitar. Doctorand în psihologie. Domenii de competență: psihologia comunicării; programare neuro-lingvistică. Ultimele apariții: *Optimizarea comportamentului profesional. între educație si psihoterapie* (în colaborare), SPER, București, 1999.

**Marius Gheorghe** (n. 1969). Preparator universitar. Doctorand în psihologie. Domenii de competență: psihologie generală; psihologia reclamei și publicității; psihologie organizațională.

# Nevoia de sinteză
## sau
# în loc de prefață

Se pare că psihologii au avut încă de demult vocația sintezei. Și poate că cel mai ilustrativ exemplu ni-1.oferă chiar părintele psihologiei europene, Wilhelm Wundt, care a strâns în zece volume *(Volker-psychologie,* 1900-1920) o cantitate imensă de informații cu caracter psihologic, antropologic, etnografic referitoare la psihologia popoarelor. în ultima jumătate a secolului trecut această tendință s-a accentuat, elaborându-se lucrări în mai multe volume cu intenția identificării, descifrării §i adunării la un loc a celor mai semnificative contribuții achiziționate in psihologie într-o anumită perioadă de timp. Vreau să dau doar un singur exemplu, din psihologia franceză. Perioada anilor '60 a fost dominată de monumentalul *Trăite de psychologie experimentale,* realizat sub redacția lui Paul Fraisse și Jean Piaget, apărut în nouă volume între 1963 și 1969. Anii '80 sunt acaparați de psihologia dezvoltării și psihologia cognitivă; lucrarea coordonată de M. Hurtig și J.-A. Rondai, *Imroduction ă la psychologie de l'enfant,* apărută în trei volume începând cu 1981 - ca și lucrarea *Trăită de psychologie cognitive,* realizată sub redacția a trei reputați psihologi francezi, C. Bonneau, R. Ghiglione și J.-F. Richard, apărută tot în trei volume la sfârșitul anilor '80, sunt semnificative din acest punct de vedere. în perioada anilor '90 cele mai reprezentative personalități ale psihologiei franceze s-au reunit sub conducerea lui R. Ghiglione și J.-F. Richard pentru a elabora impresionantul *Cours de psychologie,* în șase volume însumând aproximativ 2000 de pagini. Modelul autorilor francezi a fost preluat și de psihologii din alte țări. Chiar psihologii din România au elaborat în perioada anilor '80 o lucrare în patru volume sub titlul generic *Sinteze de psihologie contemporană,* titlurile volumelor fiind următoarele: *Probleme fundamentale ale psihologiei* (coord. B. Zorgo, 1980); *Psihologia muncii industriale* (coord. Gh. Iosif și C. Botez, 1981); *Psihologia educației și dezvoltării* (coord. I. Radu, 1983); *Psihologia clinică* (coord. Gh. Ionescu, 1987).

Nevoia de sinteză a psihologilor a devenit și mai acută spre finele secolului trecut. Dacă am face un scurt inventar al lucrărilor cu caracter de sinteză apărute numai în ultimii doi ani ai mileniului doi (1999 și 2000), am ajunge la liste impresionante. înșir cu titlu de exemplu câteva asemenea lucrări: *Biological Psychology* (M.R. Rosenzweig, A.L. Leiman, S.M. Breedlove, 1999); *The Nature ofCognition* și *Handbook ofCreativity* (ambele sub redacția lui R.J, Sternberg, 1999>; *Psiholingvistica. O știință a comunicării* (Tatiana Slama-Cazacu, 1999); *International Handbook of Psychology* (Kurt Pawlik, 2000); *Fundamentele psihologiei* (Minai Golu, 2000 - cu un titlu împrumutat după o lucrare a mea apărută în 1991 și 1994) etc, etc.

Noua revistă *European Psychologist,* lansată în 1996, publică în volumul V (nr. 2) din anul 2000 un număr special dedicat viitorului psihologiei. Treizeci de reputați specialiști

din psihologia europeană (din păcate nici unul din psihologia românească) răspund la șase întrebări adresate de redacția revistei: 1. Ce v-a făcut să alegeți inițial psihologia ca domeniu de studiu și carieră științifică sau profesională? ; 2. Care au fost cele mai semnificative dezvoltări în psihologia științifică? ; 3. Cum credeți că va evolua psihologia în secolul XXI? ; 4. Cum ar putea psihologia să aducă mai multe beneficii societății și dezvoltării umane în general ? ; 5. Cum identificați o psihologie europeană specifică? Este dezirabilă sau fezabilă în opinia dumneavoastră dezvoltarea unei abordări psihologice specific europene? ; 6. Dacă ați avea trei dorințe pentru viitorul psihologiei ca știință și ca profesie, care ar fi acestea? Cu riscul de a-i nemulțumi pe cititorii noștri, nu vom ilustra nici una dintre aceste întrebări cu răspunsurile formulate. Specificăm doar că toți cei treizeci de specialiști investigați au militat pentru dezvoltarea psihologiei ca știință și ea profesie, pentru împlinirea ei teoretică și metodologică, în fine, pentru individualizarea psihologiei europene.

Cred că oricine își poate forma o imagine mai exactă despre trecutul, prezentul și viitorul psihologiei parcurgând sau doar răsfoind volumele unor conferințe sau congrese internaționale de psihologie. Cine va răsfoi, de exemplu, *International Journal of Psychology,* care publică rezumatele comunicărilor prezentate la ultimul Congres Internațional de Psihologie, cel de-al XXVII-lea, Stockholm, Suedia, 23-28 iulie 2000, va fi impresionat nu numai de numărul și diversitatea comunicărilor susținute, dar și de extensia enormă a problematicii psihologiei în cele mai nebănuite și neașteptate domenii. Pe lângă miile de comunicări susținute pe probleme specializate, vor fi întâlnite și câteva zeci referitoare la situația actuală a psihologiei și mai ales la direcțiile ei de dezvoltare. Unele dintre ele vizează strict prezenții (psihologia în anii postmoderni; personalitatea și inteligența în anul 2000; dezvoltarea istorică a psihologiei aplicate în secolul XX); altele țintesc spre viitor (direcțiile viitoare în științele inteligenței; psihologia vârstei a treia în noul mileniu; științele dezvoltării cognitive în secolul XXI; analiza experimentală a comportamentului în viitorul secol); sunt și suficiente comunicări care încearcă să acopere toate cele trei dimensiuni ale timpului (de exemplu, psihologia aplicată sau psihologia activităților umane - trecut, prezent și viitor).

Sper că cititorul a înțeles că nu exhaustivitatea și nici reprezentativitatea nu mă interesează în aceste exemplificări pe care le fac cu privire la situația psihologiei și mai ales cu privire la nevoia de sinteză resimțită de ea. S-ar putea să se fi publicat și alte lucrări de sinteză pe care nu le cunosc, la fel cum ar fi posibil ca mulți alți autori la fel de prestigioși ca și cei citați să rămână în afara sferei mele de interes. Intenția mea este de a creiona spiritul psihologiei și al psihologilor de la sfârșitul mileniului doi și începutul mileniului trei, ca și contextul în care doresc să amplasez propriile noastre demersuri.

Prezentul volum se inserează (timid) în concertul vocilor care s-au pronunțat asupra „stării" psihologiei sau a diferitelor ei probleme și soluții la confluența dintre milenii. El constituie a doua încercare a membrilor Catedrei de psihologie de la Universitatea din București de a elabora o lucrare colectivă care să-i reprezinte, prima finalizându-se în volumul *Psihologia vieții cotidiene,* apărut în 1997 tot la Editura Polirom. Ne-am gândit că a întreprinde un demers retrospectiv, dar și prospectiv asupra psihologiei în general sau a diverselor ei domenii și probleme aplicative ar putea prezenta un oarecare interes pentru publicul cititor. în acest scop am solicitat colegilor mei să elaboreze studii sintetice pe diverse probleme care intră în sfera lor de interes didactic și științific. Singura cerință pe care am formulat-o a fost aceea a conceperii și redactării studiilor după o schemă simplă:

ce a fost ? ; ce este ? ; ce va fi în psihologie ?, legat de problema abordată. Unii au înţeles mai bine această condiţie, alţii mai puţin bine. Dat fiind faptul că studiile recoltate au fost extrem de diverse prin problematica abordată, prin modul de structurare şi tratare, am încercat să asigur unitatea şi consistenţa volumului prin intermediul mai multor procedee: gruparea studiilor; structurarea lor interioară; elaborarea unor micro-introduceri sau micro-prefeţe pentru fiecare secvenţă în parte. Cititorul va găsi în acest volum studii referitoare la: **I. Concepţie şi metodă în psihologie; II. Dezvoltare psihică, învăţare, creativitate; III. Sănătate şi dezvoltare personală; IV. Grup, organizaţii, carieră profesională; V. Provocări pentru mileniul III.**

Măsura în care am reuşit să oferim o imagine sintetică şi convingătoare asupra psihologiei, aşa cum a fost şi cum tinde să devină, rămâne să fie apreciată de cititori. Oricum, dacă am suscitat interesul, dacă i-am determinat pe cititori să-şi formuleze întrebări sau îndoieli, să se declare în acord sau în dezacord cu unele afirmaţii, dacă am netezit cât de cât drumul spre cunoaştere, înţelegere şi acţiune, ne declarăm satisfăcuţi.

*Mielu Zlate*

Bucureşti, 27 februarie 2001

# I. CONCEPȚIE ȘI METODA ÎN PSIHOLOGIE

(

Reunim în această primă parte a lucrării noastre trei studii referitoare la problemele general-teoretice, cu caracter metodologic ale psihologiei. Primul („Trei psihologii ?"), semnat de Mielu Zlate, încearcă să surprindă specificul unor noi orientări din psihologia americană, apărute și dezvoltate relativ recent. Este vorba despre psihologia evoluționista, psihologia ecologică și psihologia pozitivă. Cel de-al doilea studiu („Psihometria și direcțiile ei de dezvoltare la început de nou mileniu"), elaborat de Nicolae Mitrofan, se preocupă de evoluția problemei măsurării în psihologie, cu alte cuvinte de psihometrie, de la apariție până în zilele noastre. Studiul Violetei Ciobanu („Memoria autobiografică: tendință modernă în psihologia cognitivă") insistă asupra unor noutăți din domeniul psihologiei cognitive.

Trecutul mai îndepărtat sau mai apropiat al psihologiei arată că o orientare psihologică, oricât de bine închegată și structurată ar fi, durează aproximativ 30, 40 de ani, după care cedează locul alteia. Așa s-a întâmplat cu introspecționismul, al cărui loc a fost luat de behaviorism, sau cu însuși behaviorismul, care a intrat într-un con de umbră o dată cu apariția psihologiei umaniste (anii '50) și a psihologiei cognitive (anii '60). Cum de la apariția acestor ultime două orientări s-au scurs suficient de mulți ani, era și firesc să asistăm la apariția unor noi orientări psihologice. Așa încât aproape concomitent sau la intervale mici de timp (anii '80-'90 ai secolului trecut) au început să înmugurească în psihologia americană noi orientări. Avem în vedere psihologia evoluționistă, care a prelungit problematica selecției naturale și a adaptării din planul evoluției organice în planul evoluției psihocomportamentale, psihologia ecologică, care a „scos" psihologia din cadrele înguste și artificiale ale laboratorului și a amplasat-o în spațiul „laboratorului" natural al vieții, în fine, psihologia pozitivă (pe care eu aș numi-o constructivă), care a deplasat centrul de greutate de pe patologic pe normal, de pe „repararea" dificultăților și traumelor psihocomportamentale pe „construirea" forțelor capabile a-i permite omului să trăiască plenar viața. Psihologia evoluționistă pornește de la o idee relativ simplă: așa cum exista trăsături fizice adaptative (ex. văzul, mobilitatea mâinilor, creierul receptor de informații etc), tot așa există și mecanisme psihologice care în timp au fost selecționate pentru că indivizii care le posedau aveau un avantaj reproductiv față de ceilalți (la o scară de milioane de ani). Exemple de asemenea mecanisme: gelozia, tendința bărbaților de a lupta permanent pentru status, tendința femeilor de a se preocupa permanent de aspectul fizic etc. De pildă, bărbații cu status ridicat (conferit în trecut de puterea fizică iar în prezent de puterea socială sau materială) au acces la partenere mai atractive, astfel încât posibilitatea ca urmașii lor să fie mai atractivi față de medie este mai mare.

De aceea, bărbații luptă permanent pentru status (în trecut pentru a fi buni luptători, astăzi pentru a fi manageri sau pentru a-și face studiile în... America). în paralel, femeile manifestă tendința universală de a fi mai atrase de bărbați cu putere/status mai ridicat, pentru că resursele pe care le are un bărbat de rang mai înalt sunt mai mari, deci, implicit, copiii lor vor avea șanse mai ridicate de a supraviețui (în trecut) sau de a dispune de asigurare medicală, de educație în școli private (în zilele noastre). Aceste mecanisme nu acționează la nivel conștient, ele influențează însă comportamentul prin tendințele pe care le generează (la urma urmei, oamenii au fost capabili de a se reproduce eficient mult înainte de a fi înzestrați cu conștiință de sine). De menționat și faptul că toate aceste mecanisme au corespondent în plan neurofiziologic. Cât privește psihologia ecologică, asistăm astăzi la o expansiune a ei în diferite domenii: noțiunea de „ecosistem" a pătruns în psihologia dezvoltării, în psihologia socială și organizațională, ca și în abordarea unor probleme particulare ale acestor domenii (problema învățării - în psihologia educațională; problema contextualității limbajului - în psiholingvistică etc). Se pare că și psihologia pozitivă se extinde din ce in ce mai mult, acaparând numeroase zone de interes ale psihologiei. Remarcăm însă faptul că, deși aceste trei orientări sunt tot mai prezente în diferite publicații (studii, articole, cărți etc), ele nu au pătruns încă în problematica manifestărilor științifice internaționale. De exemplu, la cel de-al XXVI-lea Congres Internațional de Psihologie (Montreal, Canada, 16-21 august 1996), în volumul de rezumate al congresului, la indexul tematic nu figurează decât noțiunea de „psihologia mediului", și nici aceasta cu sensul pe care îl are noua orientare a psihologiei ecologice. Deschiderea către aceste manifestări începe însă să se manifeste. La cel de-al XXVII-lea Congres Internațional de Psihologie (Stockholm, Suedia, 23-28 iulie 2000) întâlnim o comunicare pe problematica psihologiei evoluționiste, un întreg simpozion (Simpozionul nr. 40. 508) dedicat „Forțelor psihologiei pozitive" și nenumărate comunicări în sfera psihologiei mediului (în accepția largă). Toate acestea arată că cele trei orientări psihologice se află în plin proces de clarificare și fundamentare teoretico-metodologică.

Cel de-al doilea studiu din această parte a lucrării, dedicat psihometriei, trece în revistă, într-o manieră extrem de sintetică, evoluția testelor psihologice. De la introducerea noțiunii de „test psihologic" și până la computerizarea testelor progresele au fost impresionante. Autorul stăruie, mai întâi, asupra principalelor achiziții ale psihometriei secolului XX (testele de inteligență, de personalitate, de aptitudini, de achiziții etc), pentru ca apoi să schițeze tendințele și direcțiile psihometriei o dată cu, după reușita-i expresie, „predarea ștafetei" dintre milenii. Este de așteptat ca în numeroase domenii (teoria testelor, construcția unor noi teste și dezvoltarea celor existente, standardele testării psihologice, drepturile subiecților supuși testării, computerizarea testelor) să asistăm la modificări majore. La viitoarele direcții ale dezvoltării psihometriei enunțate de autor ne permitem să mai adăugăm încă una: depistarea mai riguroasă a ceea ce măsoară testele ca și a ceea ce nu reușesc ele să surprindă. Diverși autori se întreabă dacă unor capacități psihice complexe care țin mai ales de competențele intelectuale (cum ar fi planificarea, controlul, evaluarea) li se pot descoperi componentele și, mai ales, dacă acestea pot fi măsurate prin testele de care dispunem, în prezent se manifestă tendința pătrunderii cercetării cognitive într-o mai mare măsură

în problematica psihodiagnosticului. Cercetarea cognitivă recomandă considerarea informațiilor culese în timpul observării activității de rezolvare a problemelor, care actual nu intră in nota finală a testului. în vederea formulării unui **veritabil diagnostic cognitiv,** aceste informații urmează a fi utilizate într-o manieră sistematică pentru a se ajunge la verificarea mai riguroasă a fidelității și validității testelor. J.-F. Richard și L. Ricordeau, care au redactat capitolul despre „Metoda testelor" înlucrarea *Cours de psychologie* (coord. R. Ghiglione și J.-F. Richard), 1994, voi. II, scriu în final: „Viitorul ne va spune dacă această nouă abordare este în măsură a răspunde întrebărilor rămase până în prezent fără răspuns" (p. 411). în finalul studiului său, Nicolae Mitrofan, titularul cursului de psihodiagnostic de la Catedra de Psihologie a Universității din București, trage un serios semnal de alarmă cu privire la situația, mai mult decât nefirească, în care se află psihometria românească (teste vechi și foarte vechi, aplicarea lor de către persoane neavizate, comercializarea testelor nereglementată legal), fapt care aduce grave prejudicii nu numai psihometriei, ci și psihologiei în general. Cred că dacă psihologii, toți laolaltă și fiecare în parte, nu-și vor proteja instrumentele de investigație (măsurare), vor fi curând deposedați de ele, iar profesia lor va fi minimalizată și marginalizată. în noul mileniu misiunea psihologiei românești este de a repara (ceea ce „strică" alții), de a elabora și construi, de a fi mai **agresivă,** pentru a se impune și a deveni un factor de progres social și individual.

Prin studiul său, Violeta Ciobanu evidențiază cel puțin două aspecte: 1. Cum un nou concept - cel de **memorie autobiografică** - determină apariția unei noi metodologii de cercetare; 2. Cum acest nou concept și metodologia adiacentă ilustrează orientarea ecologică apărută în psihologie.

*M.Z.*

r

*Mielu Zlate*

# Trei psihologii?

în anii '80-'90, mai întâi timid, apoi din ce în ce mai viguros, au început să apară în psihologie tendințe de regândire a problematicii sale din cu totul alte perspective decât cele tradiționale, de reconsiderare și renovare a aparatului teoretico-metodologic, în fine, de reorientare a finalităților ei. Psihologii purced la a se întreba dacă n-ar fi util studiul evoluției diferitelor capacități psihice pentru înțelegerea și decriptarea structurii și funcționalității lor actuale. Ei își pun problema dacă nu cumva cercetarea capacităților psihice în condiții naturale ar fi mai benefică decât investigarea lor în condițiile artificiale ale laboratoarelor de psihologie experimentală. în fine, ei se gândesc dacă reorientarea psihologiei de la patologic la normal, de la repararea și vindecarea spiritului la construirea lui n-ar fi mai utilă existenței individuale, comunitare și instituționale a omului. încetul cu încetul, răspunsurile la toate aceste întrebări, încercările de conceptualizare, ca și cercetările empirice întreprinse au condus la apariția unor **noi tipuri de psihologii,** și anume: **psihologia evoluționistă, psihologia ecologică, psihologia pozitivă.** Ce sunt și ce vor aceste psihologii? Ce intenții le animă? Care sunt noile paradigme propuse de ele? Prin ce se individualizează și prin ce se diferențiază ele de alte orientări psihologice ? Ce relevanță teoretică și utilitate practică au ele ? Care le este viitorul ? Acestea sunt întrebările pentru care încercăm să creionăm în continuare câteva răspunsuri. Pornim la drum nu cu intenția exhaustivității sau cu cea a unor analize foarte profunde și detaliate, ci cu aceea a informării cititorului asupra punctelor de maxim interes ale celor trei orientări și cu îndemnul implicării personale în descifrarea „tainelor" noilor perspective psihologice.

## 1. Psihologia evoluționistă

### *1.1. începuturi*

Psihologia evoluționistă este o nouă orientare apărută în psihologie în ultimul deceniu. Germenii ei încep să încolțească încă din anii '70-'80, când în psihologia americană se publică lucrări dedicate „altruismului reciproc" (Trivers, 1971), „genelor egoiste" (Dawkins, 1976), „inteligenței machiavelice" (Byrne și Whiten, 1988) etc, trăsături comportamentale „conservate" de-a lungul evoluției organismelor datorită

mecanismului selecției naturale. Tot în această perioadă apar studii care cuprind în titlul lor sintagma „psihologie evoluționistă", fără a se centra însă prea mult pe implicațiile ei teoretice și metodologice. De exemplu, psihologul Leda Cosmides și biologul John Tooby, care vor deveni mai târziu adevărații susținători și propovăduitori ai noii orientări, publică două studii, unul în 1987 *(From evolution to behavior: evolutionary psychology as Ihe missing link),* altul în 1989 *(Evolutionary psychology and the generation of culture),* ambele conținând idei valoroase care vor fi dezvoltate peste puțin timp. Anii '90 vor fi însă cei în care psihologia evoluționistă va căpăta o mare extensie și aderență. în 1992 apare lucrarea *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture,* editată de J.H. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby, și devenită mai apoi o adevărată *Biblie* pentru psihologia evoluționistă. David M. Buss publică în 1995 un studiu programatic referitor la noua orientare *(Evolutionary Psychology: A new paradigm for psychological science),* iar în 1999 o impresionantă monografie pe aceeași temă *(Evolutionary Psychology: The new science of the mind).* Steven Pinker editează în 1997 o masivă lucrare *(How the mind works),* tradusă aproape imediat în limba franceză *(Comment fonctionne l'esprit,* 2000). David C. Dennett, filosof și specialist în științele cognitive, unul dintre primii și poate cel mai fervent susținător al psihologiei evoluționiste, publică o serie de trei lucrări *(Consciousness Explained,* 1991; *Darwin's Dangerous Idea,* 1995; *Kind of Mind,* 1996 - aceasta din urmă tradusă în 1998 și în limba română) centrate în special pe explicarea conștiinței dintr-o perspectivă evoluționistă.

Treptat, psihologia evoluționistă pătrunde în diferitele ramuri ale psihologiei pe care încearcă să le explice prin perspectiva noii paradigme. Elaine Morgan (1995) regândește biologia și psihologia copilului în termenii noii paradigme *(The Descent of Child: Human Evolution from a New Perspective)*; Simon Baron (1997) aplică psihologia evoluționistă în studiul dezordinilor mintale *(The Maladapted Mind: Classic Reading in Evolutionary Psychology);* D. Kenrick și J. Simpson (1997) introduc psihologia evoluționistă în interpretarea fenomenelor psihosociale *(Evolutionary Social Psychology)* etc. Dicționarele de psihologie introduc noțiunea de „psihologie evoluționistă" și fac referiri la ea în contextul altor orientări psihologice, biologice sau sociologice (vezi Reber, 1995, pp. 264-265). Autorii care manifestaseră rezerve față de noua orientare sunt nevoiți să-și revizuiască atitudinea. Cel mai bun exemplu ni-l furnizează Carol Tavris și Carole Wade, care au publicat o impresionantă lucrare dedicată analizei unui număr de cinci perspective din psihologie (biologică, behavioristă, cognitivă, socioculturală, psihodinamică). Dacă prima ediție a lucrării (1995) nu conținea nici un rând despre psihologia evoluționistă, nici în interiorul capitolului dedicat analizei perspectivei biologice în psihologie, nici în finalul lucrării, la indexul de subiecte (probleme), în cea de-a doua ediție (1997) apar nu doar referiri izolate cu privire la psihologia evoluționistă, ci analize detaliate și profunde referitoare la contribuțiile ei, concomitent cu introducerea termenului respectiv la indexul de subiecte. Mai mult, cei doi autori apreciază psihologia evoluționistă ca pe o **perspectivă populară,** ca pe o **forjă** importantă în psihologie, care a crescut în ultimii ani (vezi Tavris și Wade, 1997, p. 25; p. 84). Curând, psihologia evoluționistă traversează Oceanul, ajungând în Anglia și fiind dezvoltată de o serie de autori. Amintim doar

numele lui Henry Plotkin, profesor de psihobiologie la University College London, care a publicat în 1997 lucrarea *Evolution in Mind. Introduction to Evolutionary Psychology,* cu incitările dezbateri ale unor probleme ce intră în câmpul de referință al psihologiei evoluționiste („Ce fel de știință este psihologia ? " ; „Revoluție în casa vecinilor noștri" ; „Structura minții"; „Prezicerea și citirea minții: evoluția înțelegerii cauzelor" ; „Cultura - una dintre cele mai mari frontiere ale științei" ; „Promisiunile unui mariaj făcut în rai ? "). Nu cred că este cazul să mai insist și asupra altor exemple care să evidențieze extensia psihologiei evoluționiste. Poate că mai nimerit ar fi să răspund, pe scurt, la întrebarea...

## *1.2. Ce este psihologia evoluționistă ?*

Răspunsul la această întrebare indică o mare consonanță în ce privește modul de concepere și definire a psihologiei evoluționiste. Poate că cel mai autorizat punct de vedere este cel formulat de Cosmides și Tooby, considerați, pe bună dreptate, promotorii noului domeniu al psihologiei. „Psihologia evoluționistă este pur și simplu acea psihologie care beneficiază de informațiile aduse de biologia evoluției, sperând că înțelegerea procesului care a construit mintea umană va duce la progrese în descoperirea arhitecturii sale" (Barkow, Cosmides și Tooby, 1992). Tot ei arătau că psihologia evoluționistă este știința care încearcă să explice prin mecanisme universale ale comportamentului de ce oamenii acționează în modul în care o fac. Psihologia evoluționistă face efortul de a reconstrui problemele cu care s-au confruntat strămoșii noștri în mediile lor primitive, precum și mecanismele de rezolvare a problemelor pe care aceștia le-au creat pentru a face față acelor situații. Pornind de la reconstrucția unor asemenea adaptări știința încearcă apoi să stabilească rădăcinile comune ale comportamentului nostru ancestral, precum și modul în care aceste rădăcini comportamentale comune se manifestă astăzi în ciuda diversității culturale a planetei. Aceeași idee este întâlnită și la alți autori. Psihologia evoluționistă este „un domeniu al psihologiei ce pune accent pe mecanismele evoluționiste care ne ajută să explicăm caracteristicile comune ale cogniției, dezvoltării, emoției, proceselor sociale și ale altor zone ale comportamentului" (Tavris și Wade, 1997, p. 84). Printre aceste „alte zone ale comportamentului" autorii citați enumera: limbajul, învățarea, atenția, percepția, memoria, comportamentul sexual, raționamentul, luarea deciziei etc. O formulare relativ asemănătoare întâlnim și în dicționarul de psihologie al lui Reber: „psihologia evoluționistă este o mai largă abordare a studiilor psihologiei, care încearcă să înțeleagă comportamentele în contextele lor evoluționiste" (Reber, 1995, p. 264).

Caracterul interdisciplinar al psihologiei evoluționiste, de punct de intersecție a mai multor domenii științifice, este subliniat de numeroși cercetători. înșiși Cosmides și Tooby (1992) arătau că psihologia evoluționistă se bazează pe o combinație între biologia evoluției, antropologie, științele cognitive și neuroștiințe. Steven Pinker subliniază cu și mai multă tărie caracterul interdisciplinar al noii orientări. Psihologia evoluționistă reunește, după opinia lui, două revoluții științifice. Una este revoluția cognitivă a anilor '50-'60, care explică mecanismele gândirii și emoției în termenii informației și computației. Alta este revoluția în biologia evoluției a anilor '60-'70,

care explică structura adaptativă complexă a viului în termenii selecției printre replicatori. Aceste două idei au produs, după Pinker, „o combinație puternică". „Știința cognitivă ne ajută să înțelegem cum este posibil un spirit și ce tip de spirit posedăm. Biologia evoluției ne ajută să înțelegem de ce avem un spirit de tipul celui pe care îl avem. Psihologia evoluționistă... este, într-un sens, o extensie directă a biologiei concentrată asupra unui organ, spirit, a unei specii, Homo sapiens. într-un alt sens, ea este o teză radicală care face abstracție de maniera în care întrebările ce ating spiritul sunt prezentate de aproape un secol" (Pinker, 2000, pp. 31-32). Și mai direct spus: „Psihologia evoluționistă este o combinație dintre două științe - biologia evoluției și psihologia cognitivă" (Evans și Zarate, 2000).

Scopul psihologiei evoluționiste este oarecum dublu: pe de o parte, de a înțelege comportamentul uman care este orientat global spre transmiterea genelor de la o generație la alta; pe de altă parte, de a descoperi și înțelege arhitectura minții umane pornind de la principiile biologiei evoluționiste. După opinia enunțată de Cosmides și Tooby, „abordarea evoluționistă furnizează lentile puternice care să corecteze neglijarea conceptului de instinct. Ea permite recunoașterea existenței competențelor naturale, indică faptul că mintea este o colecție eterogenă de astfel de competențe și, ceea ce este și mai important, furnizează teorii pozitive asupra arhitecturii acestora" (Cosmides și Tooby, 1997, p. 2).

Lăsând la o parte unele ezitări ale autorilor care afirmă că psihologia evoluționistă este când „un domeniu", când „o abordare", când „o manieră de explicare a comportamentului uman", când „un mod de a gândi psihologia care se poate aplica oricărui subiect sau domeniu din interiorul ei", nu putem să nu remarcăm noutatea și coerența punctelor de vedere emise. Psihologia evoluționistă este o nouă paradigmă apărută în psihologie, și cum de obicei noile paradigme conduc la apariția unor noi orientări, nu este exclus ca psihologia evoluționistă să reprezinte deja o asemenea nouă orientare. Dat fiind faptul că nici o nouă orientare nu apare pe un teren gol, este necesar să schițăm foarte pe scurt câteva dintre coordonatele istorice ale constituirii ei.

## *1.3. Câteva repere istorice*

Psihologia evoluționistă nu este întru totul nouă. Ea a fost precedată de cel puțin două orientări - darwinismul și sociobiologia - care au făcut epocă.

Evoluția, lupta pentru existență, selecția naturală, adaptarea sunt ideile-forță ale evoluționismului darwinist. Teoria darwinistă asupra evoluției este mult prea bine cunoscută pentru a mai insista asupra ei. Altceva ni se pare a fi demn de remarcat și de reținut. în *Originea speciilor* (1859), Charles Darwin consideră că teoria sa explică nu doar complexitatea corpului omului, ci și pe cea a spiritului său. Cuvintele cu care el își încheia opera - „Psihologia va fi puternic stabilită pe o bază nouă" - au devenit celebre. Din păcate, ele n-au fost concretizate decât de autorul lor. într-o nouă lucrare, *Expresiile emoționale la om si animal,* apărută în 1872, Darwin a deschis calea analizării emoțiilor și expresiilor emoționale dintr-o perspectivă evoluționistă. El era convins că originea emoțiilor se află în tipare comportamentale desfășurate de-a lungul evoluției, tipare ce s-au comprimat și păstrat deoarece s-au dovedit a fi utile acțiunilor

actuale, iar expresiile emoționale nu sunt decât reziduuri schematizate ale unor comportamente vechi, dar utile incă. A trebuit să treacă însă aproape un secol până când asemenea idei, alături de cele referitoare la selecția naturală și adaptare, să fie redescoperite, preluate, completate și aprofundate. După cum știm, darwihismul a fost nu numai aspru criticat, dar și respins virulent. S-a spus, după cum remarcă Pinker, că evoluția nu este pertinentă, că ea reprezintă un păcat, că poate fi doar o speculație în fața unei beri la sfârșitul zilei. Alergia față de evoluție, arată același Pinker, este, cel puțin pentru științele sociale și cognitive, o barieră în calea cunoașterii. Spiritul este un sistem extraordinar de bine organizat, pe care nici un inginer nu l-ar putea reproduce. Forțele care au modelat acest sistem, ca și obiectivele pentru care au făcut-o, trebuie explicate. Iată de ce „este indispensabil să gândim în termenii evoluției" (Pinker, 2000, p. 31). Tocmai acest lucru l-au făcut psihologii evoluționiști. Pornind de la Darwin ei au formulat tema centrală a noii orientări, care ar putea fi exprimată astfel: așa cum există trăsături fizice (văzul, mobilitatea mâinilor și picioarelor etc), tot așa există și numeroase mecanisme psihice care au fost selecționate în timp (la scara milioanelor de ani) deoarece indivizii ce le posedau au avut un avantaj reproductiv față de ceilalți.

Sociobiologia este cea de-a doua orientare în care se originează psihologia evoluționistă. Prin anii '70, sub influența progreselor obținute în biologia contemporană, cu precădere în genetică, asistăm la o spectaculoasă revenire în centrul preocupărilor științifice și chiar ale opiniei publice a biologismului, a acelei orientări preocupate de fundamentarea biologică a științelor sociale, a comportamentului social al omului. în aceste condiții, locul biologismului pur, cunoscut sub denumirea de evoluționism darwinist, cu varianta sa extremă, darwinismul social, este luat de o nouă orientare, numită sociobiologie, apărută aproape simultan în SUA și Europa (Marea Britanie). Sociobiologia, datorată în mare parte lucrărilor lui E.O. Wilson *(Sociobiology: The new synthesis,* 1975; *On human nature,* 1978) vizează, în fapt, reevaluarea critică a evoluționismului darwinist, a așa-numitei „sociobiologii vulgare" care deducea comportamentele sociale ale oamenilor *direct* din nevoile și înclinațiile umane înscrise în natura lor biologică. Spre deosebire însă de biologismul clasic, care își propunea să descrie pas cu pas relația dintre biologic și social, dintre *anumiți* factori biologici și *anumite* comportamente sociale determinate de ei, sociobiologia își propune explicarea existenței naturale, umane și sociale a omului într-o manieră mai generală. De asemenea, în locul selecției naturale realizate sub presiunea factorilor de mediu, ca mijloc de evoluție a speciilor, soluție propusă de evoluționismul darwinist, sociobiologia aduce soluția selecției genetice a indivizilor, realizată sub influența și presiunea principiului intern al maximizării fiecărui genotip. Deci, nu pur și simplu evoluționism biologic, ci *evoluționism genetic,* bazat pe selecția genetică a indivizilor în care importantă este nu specia, ci avantajul reproductiv individual.

Sociobiologii susțin că evoluția omului se datorează modificării genelor și selecției genetice. Competiția dintre gene duce la eliminarea în timp, prin transmiterea ereditară de la o generație la alta, a genelor mai puțin apte de către cele apte. Genele explică nu numai variabilitatea morfologică a organismelor, ci și variabilitatea comportamentelor lor sociale, nici un alt factor neavând vreun rol în acest proces. Sociobiologia postulează

faptul că potențialul biologic al oamenilor este inegal, că unii dispun de gene superioare, iar alții de gene inferioare, că o serie de trăsături psihice (inteligența, agresivitatea, inferioritatea) ar fi înscrise în gene și că indivizii ar fi, practic, imposibil de schimbat. Unele fenomene sociale (divorțul, adulterul, atașamentul afectiv etc.) sunt explicate tot prin diferențe care există între predispozițiile genetice ale partenerilor. De la susținerea inegalității biologice între oameni se ajunge foarte repede la postularea necesității controlului nașterilor în vederea eliminării celor care nu dispun de gene superioare, a „trierii" oamenilor și societăților după criterii biologice (alte informații despre sociobiologie vezi în: Zlate, 1988, pp. 86-93). Bineînțeles că unele dintre aceste idei au generat riposta comunității academice și chiar a marelui public. La un congres științific, E.O. Wilson a fost stropit cu apă rece iar studenții au manifestat cerând destituirea sa. în unele lucrări (vezi, de exemplu, R. Lewontin, S. Rose și L. Kamin, *Not in our genes,* 1984, tradusă în franceză cu titlul *Nous ne sommes pas programmes,* 1985) s-a recurs la deformarea și caracterizarea concepțiilor sociobiologiștilor. Acestea reprezintă însă excese care își au poate farmecul lor. înlocuirea analizei lucide și a criticii constructive cu comportamente neacademice nu reprezintă însă o soluție. Nu asemenea comportamente au adoptat psihoevoluționiștii. Ei s-au inspirat din sociobiologie păstrând ideea constrângerilor biologice, dar au deschis câmpul analizei spre factorii sociali și cognitivi. Psihologii evoluționiști cred că cheia înțelegerii calităților care unesc ființele umane ca specie și a calităților care îi diferențiază ca indivizi poate fi găsită în gene. Cu toate acestea, ei își dau seama că ereditatea și mediul interacționează pentru a produce nu doar trăsături psihice, ci și cele mai multe trăsături fizice. Spre deosebire de sociobiologi, majoritatea psihologilor evoluționiști nu împărtășesc ideea potrivit căreia ființele umane ar fi „maximizatori ai formei reproductive", motivul lor principal nefiind acela de perpetuare a genelor. Dacă bărbații ar avea un motiv conștient sau inconștient de a-și maximiza forma reproductivă, atunci ar sta la coadă la bănci pentru a face donații de spermă (vezi Buss, 1995). Psihologii evoluționiști declară că tendințele comportamentale evoluate sunt pur și simplu produsul final a două procese evolutive: unul este selecția naturală, care apare atunci când caracteristicile cresc în frecvență deoarece îi ajută pe indivizi să supraviețuiască, celălalt este selecția sexuală, care apare atunci când caracteristicile cresc în frecvență deoarece îi ajută pe indivizi să comunice pentru atragerea partenerilor sexuali (vezi Tavris și Wade, 1997, p. 184).

Dacă la cele două orientări de mai sus adăugăm și contextul ideatic produs de dezvoltarea biologiei evoluției și a științelor cognitive, vom înțelege și mai bine cadrul stimulator în care a apărut și s-a conturat tot mai pregnant psihologia evoluționistă. Biologia evoluției susține că, la fel ca oricare altă funcție a organismului, capacitatea lui cognitivă s-a diferențiat și a evoluat sub influența forțelor oarbe ale istoriei speciilor, sub presiunea factorilor variați de selecție. „Ca orice altă funcție, ea este născută dintr-un fel de bricolaj biologic care integrează, reutilizează, deturnează posibilitățile preexistente ale organismului, și nu dintr-un proiect coerent, logic al unui dumnezeu sau al unui inginer" (Delacour, 1998, p. 27). O asemenea idee servește foarte bine scopurile psihologiei evoluționiste. Cât privește științele cognitive, acestea, după cum se știe, au fost și sunt preocupate de studiul **arhitectonicii mintii,** al structurii și

funcționalității ei în diferite tipuri de sarcini (cum ar fi cele de raționament, decizie, rezolvare de probleme - vezi în acest sens Costermans, 2001) și mai puțin de felul cum s-a ajuns la o asemenea arhitectonică. Or, psihologia evoluționistă constituie, după exprimarea plastică a lui Radu J. Bogdan, „aerul proaspăt" din subsolul științei cognitive. Sarcina psihologiei evoluționiste constă, după același autor, în a corela explicațiile ultime în termenii selecției naturale cu explicațiile proxime în termenii arhitecturilor cognitive prin intermediul unei abordări evoluționiste a sarcinilor informaționale executate de către acele arhitecturi (vezi Bogdan, 1998, p. 255).

Ne oprim aici cu creionarea contextului științific în care a apărut și s-a dezvoltat psihologia evoluționistă, deși ar fi încă multe de spus. Poate că mult mai importante decât aceste câteva repere istorice ar fi prezentarea postulatelor de bază ale psihologiei evoluționiste. Deși unele dintre ele au reieșit chiar din cele de mai sus, este necesar să stăruim în continuare asupra lor.

## *1.4. Postulate de bază*

Cosmides și Tooby (1997) consideră că există cinci principii de bază, toate aduse din biologie, pe care psihologia evoluționistă le aplică în încercările ei de a înțelege design-ul minții umane. Cele cinci principii au caracter de universalitate, putând fi aplicate cu succes oricărui domeniu din psihologie. Ele organizează observațiile într-un mod care permite unei persoane să sesiseze legăturile existente între probleme și arii aparent diverse, cum sunt vederea, gândirea și sexualitatea. Vom schița în continuare principiile psihologiei evoluționiste așa cum au fost ele concepute de Cosmides și Tooby.

Principiul 1: *Creierul este un sistem fizic.* El funcționează ca un computer. Circuitele sale sunt dispuse (aranjate) pentru a genera comportamentul potrivit circumstanțelor de mediu. în esență, acest principiu postulează materialitatea creierului, ca și faptul că funcționarea lui este guvernată numai de legile chimiei și fizicii. Aceasta înseamnă, *in extremis,* că toate gândurile și speranțele noastre, visele și sentimentele sunt produsul reacțiilor chimice produse în creierul nostru.

Principiul 2: *Circuitele neuronale au fost desemnate prin selecție naturală să rezolve problemele cu care strămoșii noștri au avut de-a face de-a lungul istoriei evolutive a speciei umane.* Acest principiu ridică o problemă interesantă : de ce avem anumite circuite și nu altele ? Răspunsul formulat de psihologii evoluționiști este extrem de simplu: motivul pentru care posedăm anumite circuite și nu altele este acela că circuitele respective au rezolvat mai bine problemele cu care s-au confruntat strămoșii noștri de-a lungul istoriei evolutive a speciei umane. Creierul, consideră Cosmides și Tooby, este un sistem computațional construit natural, funcționarea lui fiind dedicată rezolvării problemelor de prelucrare a informației cu semnificație adaptativă (cum ar fi: recunoașterea fețelor, interpretarea amenințărilor, achiziția limbajului). Numărul circuitelor a crescut de-a lungul evoluției, deoarece ele au prelucrat informația în așa fel încât reglarea adaptativă a comportamentului și a fiziologiei s-a îmbogățit.

**Principiul** 3: *Conștiința este exact vârful aisbergului.* Cele mai multe lucruri care se petrec în mintea noastră nu sunt conștientizate. Ca rezultat, experiența noastră conștientă ne poate conduce în mod greșit la ideea că circuitele sunt mai simple decât în realitate. Cele mai multe probleme pe care le considerăm a fi ușor de rezolvat sunt de fapt dificil de rezolvat - ele necesitând o rețea neuronală foarte complicată. Practic, singurele lucruri de care devenim conștienți sunt câteva concluzii finale care au trecut prin mii și mii de mecanisme specializate (de culegere a informațiilor, de analizare și evaluare a lor, de verificare a inconsistentelor etc).

**Principiul 4**: *Diferite circuite neuronale sunt specializate in rezolvarea diferitelor probleme adaptative.* Creierul este compus dintr-un mare număr de circuite specializate în vederea soluționării unor probleme. Din acest punct de vedere creierul poate fi considerat o colecție de minicomputere specializate ale căror operații sunt integrate funcțional pentru a produce comportamentul.

**Principiul** 5: *Craniile noastre moderne găzduiesc o minte din epoca de piatră.* Din perspectiva acestui principiu trebuie să considerăm că selecția naturală a operat încetul cu încetul de-a lungul a 10 milioane de ani, favorizând acele circuite care puteau rezolva problemele cotidiene ale strămoșilor noștri (găsirea partenerului, vânarea animalelor, culegerea fructelor, creșterea copiilor etc). Oamenilor ale căror circuite erau mai dezvoltate le rămâneau mai mulți copii și descendenți ai acestora. Creierele noastre sunt mult mai bune în rezolvarea tipurilor de probleme pe care le aveau strămoșii noștri decât sunt în privința rezolvării unor sarcini familiare actuale.

Explicitările acestor principii aduc informații suplimentare și conturează mai precis specificul psihologiei evoluționiste. Printre acestea, mai importante ar fi următoarele:

- centrarea psihologiei evoluționiste pe explicarea arhitecturii psihicului. Raționamentul de la care se pornește este simplu: așa cum organismul și-a creat inima, stomacul, intestinele etc, cărora le-au fost atașate o serie de funcții, tot așa și creierul și-a elaborat o arhitectură pentru mecanismele de procesare a informației care generează comportamentul;
- psihologia evoluționistă caracterizează universalul, arhitectura tipică speciei acestor mecanisme. Presupunerea ei fundamentală este următoarea: mintea umană nu reprezintă un computer cu scop general, ci a evoluat ca o colecție de module independente și specializate pentru a putea face față problemelor de supraviețuire specifice. Cultura și experiența pot afecta predominanța unor mecanisme, dar toți oamenii sunt născuți cu scheletul tuturor mecanismelor specifice speciei umane;
- arhitectura minții umane este rezultatul selecției naturale și al conjugării dintre ereditar și mediu; fiecare aspect al organismului fenotipic este produsul genelor și al mediului; psihologia evoluționistă nu este genetica comportamentului; de asemenea, ea nu optează pentru dihotomia înnăscut - dobândit;
- unele dintre produsele finale ale selecției naturale și selecției sexuale reprezintă strategii și preferințe comportamentale similare celor descrise de sociobiologie.

Un psihoevoluționist, Steven Pinker, scria că subiectul cărții sale îl reprezintă „structura complexă a spiritului". Ideea ei fundamentală ar putea fi rezumată în următoarea frază: *spiritul este un sistem de organe de computație elaborat prin selecția naturală pentru a rezolva diferite tipuri de probleme pe care strămoșii noștri le întâlneau in modul lor de viață, în particular pentru a înțelege si controla obiectele, animalele, plantele si alți indivizi.* Numai că pentru a putea fi înțeleasă, această frază trebuie descompusă (demontată) în mai multe afirmații:

- gândirea este ceea ce face creierul, în particular ea tratează informații, iar reflexia este un tip de computație (aceasta nu înseamnă, adaugă autorul, că metafora ordinatorului se potrivește cel mai bine pentru spirit);
- spiritul este organizat în module sau organe mintale, ceea ce înseamnă că fiecare are o structură specializată într-un domeniu particular de interacțiune cu lumea (numai că acești moduli nu sunt închiși ermetic sau bine delimitați la suprafața creierului);
- specificațiile logice de bază ale modulelor ne sunt date prin programul genetic (aceasta nu înseamnă că există o genă pentru fiecare trăsătură și nici că învățarea este mai puțin importantă decât am fi tentați să credem);
- funcționarea modulelor a fost modelată prin selecția naturală pentru a rezolva problemele vieții cotidiene pe care strămoșii noștri le aveau în cea mai mare parte a trecutului nostru în evoluție (aceasta nu înseamnă că tot ceea ce gândim, simțim și facem relevă o adaptare biologică sau că avem același spirit ca maimuța);
- diferitele probleme ale strămoșilor noștri constau într-o serie de sarcini și acțiuni care derivau toate dintr-o mare problemă pentru genele lor: a produce un maximum de copii capabile a accede la generația următoare (aceasta nu înseamnă că scopul ultim al indivizilor este acela de a propaga genele) (vezi Pinker, 2000, pp. 29 și urm.).

După cum observăm, psihologia evoluționistă este extrem de complexă. Unele dintre ideile ei sunt nu doar noi, dar și extrem de șocante. Cert este că psihologia evoluționistă pretinde că este o știință esențială, încercând să ofere explicații cauzale unui spectru larg de comportamente umane. Demersurile ei metodologice sunt corecte: ea începe prin a se întreba cu ce tipuri de provocări s-au confruntat în trecutul preistoric ființele umane; face apoi inferențe asupra tendințelor comportamentale și mecanismelor psihice selectate în virtutea faptului că acestea îi ajută pe oameni să soluționeze problemele de supraviețuire (fără a se face presupuneri în privința caracterului adaptativ al comportamentului în mediul actual); în continuare, proiectează studii empirice sau caută dovezi transculturale pentru a vedea dacă inferențele făcute sunt valide. Explicațiile oferite de psihologia evoluționistă sunt simple, iar judecățile generate de paradigma evoluționistă se verifică cu coeficienți de corelație rar întâlniți în literatură (0,9, de exemplu).

Cum a fost acceptată psihologia evoluționistă ? Care au fost aderența și impactul ei în psihologie ?

## *1.5. îndoieli, controverse, riposte*

Atitudinile față de psihologia evoluționistă au fost extrem de contradictorii. Unii autori au îmbrățișat-o, susținut-o și promovat-o cu insistență și ardoare. Este cazul celor menționați la începutul acestui studiu, dar și al multor altora. De exemplu, reputatul neuropsiholog Michael Gazzaniga, specialist în neuropsihologia conștiinței, scria: „Nu am început decât târziu... să mă gândesc la problema conștiinței dintr-o perspectivă evoluționistă. Modul meu de a privi această problemă, într-o continuă transformare, m-a convins că pentru înțelegerea conștiinței cheia este de a plasa fenomenul într-o perspectivă evolutivă. Făcând acest lucru mi s-au relevat anumite adevăruri care susțin că în esență conștiința umană este un sentiment legat de capacitățile specializate" (Gazzaniga, 1995, p. 1397). Compatriotul nostru Radu J. Bogdan mărturisea că lucrarea lui *(Temeiurile cogniției)* se întemeiază pe două inovații metodologice, una dintre ele fiind tocmai analiza evoluționistă, „care abordează cogniția în felul în care abordează biologia fiecare organ, și anume ca pe o adaptare" (Bogdan, 1998, p. 252). Noi înșine am introdus o serie de informații despre psihologia evoluționistă - pe care am numit-o neo-evoluționistă pentru a o diferenția de psihologia evoluționistă darwiniană - în a treia ediție a lucrării *Introducere în psihologie* (vezi Zlate, 2000, pp. 238-240; 256-257).

Alți autori stau în expectativă, ignoră sau ocolesc psihologia evoluționistă. Raymond Corsini, editorul unei impresionante enciclopedii a psihologiei (în patru volume însumând aproximativ 2000 de pagini, apărută în 1984 - prima ediție, 1994 - a doua ediție) nu inserează noțiunea de psihologie evoluționistă în paginile lucrării sale. Și autorii celor două mari dicționare franceze *(Grand dictionnaire de la psychologie,* 1994; *Dictionnaire fondamental de la psychologie,* 1997) procedează la fel. Atitudinea psihologilor francezi este chiar curioasă. De exemplu, Jean Delacour (1998), autorul unei introduceri în neuroștiințele cognitive, folosește doar noțiunea de „biologie evolutivă" și niciodată pe cea de „psihologie evoluționistă", deși citează numele unor psihoevoluționiști (Cosmides, Tooby etc). Pierrette Mayer, Alain Gagnon, Claude Goulet, Patrice Wiedmann (1999), traducătoarea, respectiv adaptatorii celei de-a doua ediții a lucrării lui Tavris și Wade în limba franceză, elimină din ediția lor exact acele paragrafe referitoare la psihologia evoluționistă pe care autorii americani le introduseseră în noua ediție a lucrării lor.

în fine, sunt și autori care se declară adversari deschiși ai psihologiei evoluționiste. Ei reproșează psihoevoluționiștilor tendința de a considera că orice comportament are origini biologice adaptative. Psihoevoluționiștii se apără spunând că unele comportamente au origine biologică, în timp ce altele nu. De exemplu, limbajul și recunoașterea feței intră în prima categorie, pe când cititul, condusul mașinii, în cea de-a doua. Ideea modulelor mintale înnăscute, susțin criticii psihologiei evoluționiste, nu reprezintă un pas înainte față de teoria instinctului, noțiune populară în perioada de început a psihologiei, care susține că orice activitate și capacitate umană sunt înnăscute. într-adevăr, spun evoluționiștii, multe abilități, tendințe și caracteristici sunt înnăscute, datorită istoriei comune în evoluție, însă ele se pot dezvolta pe măsura creșterii

copilului, oferindu-i acestuia noi experiențe. Diferențele existente între sexe (la nivelul ființei umane sau chiar și la alte mamifere) sunt puse de psihoevoluționiști pe seama evoluției, a selecției naturale. Criticii abordării psihoevoluționiste, deși recunosc existența diferențierilor dintre sexe, oferă o altă explicație, considerând că este o greșeală să argumentezi prin analogii. Două specii, precizează ei, pot fi similare in comportamente, fără ca acest lucru să însemne în mod necesar că originile comportamentelor sunt aceleași pentru ambele specii. Gould și Lewontin (1979) critică psihologia evoluționistă pentru încrederea prea mare acordată noțiunii de adaptare (optimală). Departe de a selecționa soluțiile optimale, mijloacele de adaptare perfectă, evoluția funcționează, susțin ei, în mare parte după hazard *(apud* Delacour, 1998, p. 185).

Recent, Stephen Gould (1991, 1997) a propus un nou concept de o importanță crucială, crede el, pentru psihologia evoluționistă, exaptarea, care vine in completarea ideii de adaptare. în 1991, autorul furniza două definiții ale termenului „exaptare": 1) „o trăsătură, acum utilă organismului, care nu a apărut ca adaptare pentru rolul ei prezent, dar a fost ulterior cooptată pentru funcția actuală" ; 2) „trăsături care sporesc adaptarea în momentul prezent, dar n-au apărut prin selecție naturală pentru rolul curent". Cu toate că Gould a fost relativ inconsecvent cu privire la rolul principal al termenului „exaptare", acest termen pare totuși să se refere la utilizările sau consecințele recente, dar nefuncționale ale caracteristicilor existente. Putem vorbi despre **două tipuri de exaptări** funcționale: a) *adaptări care au apărut inițial prin selecție naturală si au fost ulterior cooptate pentru altă funcție (adaptări cooptate)* și b) *trăsături care nu au apărut ca adaptări prin selecție naturală, ci mai curând ca efecte secundare ale proceselor adaptative, și care au fost cooptate pentru funcționarea biologică („arcuri cooptate"),* fn cazul de fată, „arc" este folosit în sens arhitectural și reprezintă ansamblul de elemente care susțin structura de bază a unei construcții. Argumentându-și ideile, Gould conchide că „noțiunile de exaptare și arc furnizează o invalidare clară a unei teorii ultradarwiniene ce se bazează doar pe ideea de adaptare". Cei doi „piloni" de bază ai biologiei evoluționiste - selecția naturală și adaptarea - nu pot, în principiu, să explice comportamentul uman fără revizuiri importante ale sensului lor inițial. Conceptul de exaptare introdus de Gould a generat o susținută controversă în psihologie (vezi, de exemplu, Buss *et al.*, 1998). In esență, i se reproșează lui Gould că transferă problema în plan ideologic. El se referă de fapt nu la adaptarea în sens darwinian, ci la adaptarea în sens spencerian, care viza concepția elitistă potrivit căreia evoluția selecționează ce-i mai bun, teză aplicată de Spencer la problemele sociale, la organizarea societății.

Multe alte critici pot fi formulate cu privire la psihologia evoluționistă, printre care și faptul că psihologia este considerată o ramură a biologiei (o absurditate!). Nu este însă scopul acestui studiu de a le inventaria și aprofunda. Ceea ce trebuie subliniat este efervescența ideatică produsă de apariția psihologiei evoluționiste prin ineditul perspectivei de analiză propuse, prin soluțiile ingenioase imaginate, prin argumentele sale pertinente. Faptul că psihologia evoluționistă este încă descriptivă și speculativă, departe de rigoarea abordărilor experimentale, s-ar putea să reprezinte o caracteristică vremelnică a ei, ușor de depășit în viitor.

## 2. Psihologia ecologică

### *2.1. Delimitări conceptuale*

Ideea potrivit căreia acțiunile, activitățile, funcțiile și comportamentele umane, pe scurt, psihicul uman, suferă influențe din partea factorilor exteriori, a mediului, a așa-numitei „ambianțe fizice" sau a „ambianței sociale", a „lumii lucrurilor" și a „lumii oamenilor" nu este deloc nouă. Ea este întâlnită în psihologia generală, psihologia dezvoltării, psihologia muncii, psihologia socială și organizațională. Mai nouă se pare că este ideea conform căreia psihicul uman și diversele lui mecanisme se manifestă și funcționează altfel în condiții naturale decât în condiții artificiale, de laborator. Prima idee a condus, în timp, la apariția a ceea ce s-a numit **environmental psychology** (psihologia mediului sau, pur și simplu, psihologia environmentală), iar cea de-a doua, la ceea ce poartă denumirea de ecological psychology (psihologie ecologică).

Prezentate așa, lucrurile par a fi extrem de simple. în realitate, ele sunt extrem de complexe, în primul rând datorită existenței sau non-existenței unor echivalente lingvistice. în engleză, pentru desemnarea mediului există doar un singur termen *(environment),* pe când în franceză există doi *(environnement* ji *milieu).* Acești doi termeni sunt utilizați astăzi ca sinonimi, poate, după cum consideră o autoare franceză, „și din cauza hegemoniei limbii engleze" (Vurpillot, 1994, p. 275). în al doilea rând, dificultatea provine din utilizarea interșanjabilă a termenilor (unul în locul celuilalt), din cuplarea sau inversarea lor. într-o impresionantă lucrare dedicată psihologiei environmentale, publicată în limba italiană în 1992 și tradusă în limba engleză în 1995, autorii ei (Mirilia Bonnes și Gianfranco Secchiaroli) utilizează noțiunile de „psihologie environmentală" și „psihologie ecologică" într-o manieră nediscriminativă. Brunswik (1957) introduce și folosește cuplajul „ecological environment", Lewin vorbea de „ecologia psihologică", pe când Barker, elevul său, de „psihologie ecologică". în al treilea rând, dificultăți aproape insurmontabile sunt introduse de proliferarea diferitelor concepte, cu sens relativ asemănător, în diversele domenii ale psihologiei. Psihologia generală și psihologia dezvoltării recurg la noțiunea de „mediu", în general, ca factor ce afectează sau influențează evoluția psihicului, alături de alți factori (ereditatea, învățarea, educația); psihologia experimentală preferă noțiunea de „stimul", ca obiect care determină o anumită reacție; psihologia socială și psihologia personalității au creat termenul „situație" pentru a desemna mediul personalizat; psihologia organizațională, pe cel de „setting", adică de loc al desfășurării conduitelor. Să ne referim și la diferitele variante ale noțiunii de „mediu". încă din 1935, Koffka făcea distincția între „mediul geografic" (reprezentat de mediul existent în realitate) și „mediul comportamental" (reprezentat de mediul experimentat de persoană). Wallon distingea și el trei tipuri de mediu: **mediul fizic,** determinat spațial și temporal; **mediul reacțiilor senzorio-motorii,** al obiectivelor actuale, al inteligenței situațiilor, unde mijloacele de acțiune sunt emoțiile; **mediul fondat pe reprezentare,** unde situațiile

sunt simbolice și implică mânuirea conceptelor. Pe bună dreptate afirma Vurpillot că în aceste condiții „distincția dintre mediu și environment apare ca foarte subtilă" (Vurpillot, 1994). Totuși, trebuie să recunoaștem că toți acești termeni evidențiază diferite fațete sau ipostaze ale mediului - ca forță a dezvoltării psihice; ca factor ce se impune subiectului care rămâne pasiv, nefăcând altceva decât să recepționeze influența externă, fără a avea posibilitatea modificării ei; ca mijloc activ de intervenție și interinfluențare. Dacă la toate acestea vom adăuga și numeroasele semnificații și perspective aplicate de fiecare autor noțiunii de „ecologic", vom înțelege și mai bine dificultățile în care se află cercetarea psihologică în domeniul avut în vedere. Brunswik (1957) se referă la „validitatea ecologică" a indicilor perceptivi (corespondența dintre variabilele distale, ce vizează caracteristicile fizice ale mediului ecologic, și variabilele proximale, referitoare la modificările în care particularitățile fizice ale mediului sunt prezentate ca *input-uri* senzoriale). Gibson (1979) construiește „teoria ecologică a percepției", înlocuind conceptul de „stimul gol" (fără încărcătură informațională) cu cel de „stimul informativ" (stimulul care conține în sine toată informația necesară elaborării imaginii perceptive). Cu faimoasa sa formulă C = f (P X M), Lewin (1936, 1944) dă întâietate mediului (M) ca determinant al comportamentului (C), cu importanță egală a factorilor implicit favorizați de tradiția psihologiei, reprezentați de persoana (P), iar prin „psihologia ecologică", atât mediul fizic, cât și cel social devin factori esențiali pentru explicarea mediului psihologic. în fine, Bronfenbrenner (1977), ca un continuator direct al lui Lewin, propune ceea ce se numește „ecologia dezvoltării umane", mediul fizic și cel social apărând ca instrumente ale dezvoltării.

în ceea ce ne privește, considerăm că distincția operată la începutul acestui subcapitol ne-ar putea scoate din încurcătură. Credem că noțiunea de „psihologie enviroranentală" trebuie păstrată pentru acea orientare psihologică axată pe studiul factorilor exteriori (fizici și sociali, geografici și arhitecturali, instituționali și organizaționali) care influențează comportamentele umane. Această orientare psihologică pornește de la o idee relativ simplă: dacă psihicul uman și comportamentul uman sunt influențate de factorii ambientali, atonei ambientul trebuie construit sau amenajat corespunzător pentru a obține efecte benefice asupra vieții și existenței umane. Nu întâmplător nașterea psihologiei environmentale este legată de investigațiile unui grup de cercetători americani (William Ittelson, Harold Proshansky) referitoare la relațiile dintre design-ul arhitectural și comportamentul pacienților din spitalele psihiatrice. Studiul psihologic al mediului se caracterizează prin următoarele aspecte: are caracter dinamic (se interesează de modalitățile de schimb dintre un mediu care evoluează constant și un individ care se adaptează la această evoluție modificând el însuși constant mediul în care trăiește); se interesează înainte de toate de mediul fizic, dar dimensiunea socială este inseparabilă în măsura în care amenajarea mediului este întotdeauna expresia unui sistem social; abordează mediul molar și nu atomizat, în sensul că apreciază conduitele individuale în raport cu ansamblul caracteristicilor mediului și nu în raport cu fiecare element al mediului izolat artificial; nu se reduce doar la studiul caracteristicilor propriu-zise, ci consideră și „forțele" din mediul respectiv, valorile, mediul fiind interpretat nu ca un ansamblu de stimuli, ci mai ales ca o „rezervă de scopuri dezirabile sau respinse" (Levy-Leboyer, 1994, p. 274). înțeleasă în acest sens, psihologia

environmentală este o orientare deja constituită, cu un loc distinct in psihologie. De la lansarea conceptului (in 1964 de către Ittelson), de la Înfiinţarea unor asociaţii naţionale şi internaţionale de studiu al mediului (1969, 1981), de la înfiinţarea primelor reviste *(Environment and Behavior,* 1969; *Non-Verbal Behavior and Environmental Psychology,* 1978; *Journal of Environmental Psychology,* 1981), de la primele articole şi cărţi publicate pe problematica psihologiei environmentale (Craik, 1970; Wohlwil, 1970; Ittelson, Proshansky, Rivlin, 1970) şi până la masiva lucrare *Handbook of Environmental Psychology,* de peste 1600 pagini, editată în 1987 de Stokols şi Altman, în care sunt cuprinse studii ale unor autori americani, europeni (Anglia, Suedia, Olanda, Germania, Franţa, Italia, Rusia) şi non-europeni (Japonia, Australia, America Latină), psihologia environmentală a cunoscut o permanentă dezvoltare şi rafinare teoretică şi metodologică. (Informaţii suplimentare vezi în: Bonnes şi Secchiaroli, 1995, îndeosebi cap. 1). Şi totuşi, nu despre această orientare dorim să vorbim în acest studiu. Pe noi ne interesează orientarea pe care o numim psihologia ecologică şi care, deşi foarte aproape de psihologia environmentală, deplasează centrul de greutate pe alte aspecte. Dacă în psihologia environmentală se avea în vedere relaţia de influenţare reciprocă dintre mediu şi individ, în psihologia ecologică, în noua ei variantă, se vizează modul de manifestare a capacităţilor psihice umane în condiţii naturale, comparativ cu cele artificiale, de laborator.

## *2.2. Debutul psihologiei ecologice*

Adevăratul întemeietor al psihologiei ecologice este considerat Roger Barker. Student al lui Lewin, familiarizat cu teoria câmpului, dar şi cu ecologia psihologică formulată de acesta, Barker şi-a început cariera ştiinţifică prin studiul frustrării infantile în situaţii experimentale. Din păcate, interesul său pentru psihologia dezvoltării nu-şi găseşte finalizarea corespunzătoare. Aceasta, după propria lui mărturisire, datorită consolidării şi practicării excesive a metodologiei cercetării de laborator şi a folosirii mult prea frecvente a psihometriei. Se pare că perioada anilor '30-'40 era dominată mai degrabă de centrarea pe metodologia de cercetare decât pe problematica dezvoltării copilului. Ca urmare, în anul 1947, o dată cu transferul său de la Universitatea din Iowa la Universitatea din Kansas, împreună cu colegul său Herbert Wright, Barker înfiinţează „Staţia câmpului psihologic Midwest" într-un mic orăşel (Oskaloosa) din Kansas, cu 715 locuitori, dintre care 100 copii. Scopul stabilit de cei doi cercetători era relativ simplu: observarea comportamentului copiilor in câmp, alfel spus, felul în care mediul „lumii reale cotidiene" influenţează comportamentul copiilor şi adulţilor. Ceea ce Barker şi Wright au denumit „staţie" era de fapt un „laborator natural", laboratorul lumii reale.

Pentru a-şi putea duce la bun sfârşit intenţiile, Barker trebuia să se desprindă de spiritul teoretic şi metodologic al psihologiei tradiţionale. „Ruptura" s-a produs îri cel puţin două direcţii: 1) ignorarea, cel puţin într-o primă fază a cercetărilor, a uneia dintre variabilele importante, ipostaziată chiar de vechea psihologie, şi anume a variabilei personalitate; 2) refuzul metodologiei clasice a experimentului de laborator. Ce a pus Barker în locul personalităţii şi a experimentului artificial, de laborator?

Pe de o parte, „asamblările extraindividuale ale episoadelor comportamentale" (cu alte cuvinte, comportamentul) împreună cu spațiul în care acestea se produc; pe de altă parte, o nouă metodologie de cercetare în care psihologii să acționeze nu ca „operatori" ci ca simpli „transductori". Dacă în vechea metodologie psihologii operatori, apelând la metode obstructive (experimentul, interviul, chestionarul), domină sistemul studiat și produc ceea ce Barker numea „O *data",* adică unități psihologice aranjate conform curiozităților cercetătorului, ca urmare, alterate, noua metodologie se bazează pe observațiile neobstructionate ale comportamentelor realizate în contextul natural în care se produc. Aceste observații permit obținerea *„Tdata",* a acelor date care lasă intacte fenomenele observate și dispun de proprietatea de a rămâne legate tranzitoriu de fenomenele observate. Observația naturalistă a comportamentelor bazată pe înregistrări meticuloase ale faptelor de viață constituie, așadar, metoda de bază a noii metodologii. Tehnica la care s-a recurs a fost denumită de Barker tehnica „înregistrării specimen", ce constă în descrierea în cel mai detaliat mod posibil a ceea ce se observă. Această tehnică i-a fost inspirată lui Barker de către Lewin. Chiar în timpul experimentelor de laborator foarte structurate, Lewin își sfătuia colaboratorii să facă o înregistrare detaliată, de tip narativ, cu privire la tot ceea ce se întâmplă în timpul experimentului. Și stabilirea criteriilor de identificare și descriere a episoadelor comportamentale în situații libere a fost inspirată tot de Lewin.

in urma aplicării acestei metodologii a observării naturaliste, care a durat mai mulți ani, Barker a început să-și finalizeze cercetările într-o serie de cărți și articole. în 1951 a publicat împreună cu Wright *One Boy's Day (Ziua unui băiat),* iar în 1951 *Midwest and Its Children (Midwest si copiii săi)*; în 1960 Barker a publicat un articol asupra ecologiei motivației, iar în 1964 altul, împreună cu Gump, referitor la comportamentele elevilor din școlile mici și din școlile mari. în 1968 Barker și-a editat lucrarea sa fundamentală *Ecologica! Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavlor (Psihologia ecologică: concepte si metode pentru studiul mediului comportamentului uman),* devenită, peste timp, punct de referință în bibliografia temei. Cărțile și articolele lui Barker au stârnit un val de proteste în rândul susținătorilor psihologiei ortodoxe. Barker a fost considerat și tratat ca un „disident", ca „nonpsiholog", pentru ca în 1970 Asociația Americană de Psihologie să respingă deschis psihologia ecologică. Din fericire, atacurile la adresa lui Barker nu și-au atins ținta: psihologia ecologică fusese lansată și trebuia să-și continue drumul. Un studiu, oarecum rememorativ, publicat de Barker în 1990 punctează principalele momente parcurse de psihologia ecologică, de însuși autorul ei, ca și cele mai importante achiziții teoretice și metodologice ale noii orientări. Barker mărturisește că primele sale experiențe asupra frustrării infantile au fost experiențe cruciale la nivel teoretic și metodologic pentru dezvoltarea ulterioară a concepției sale. El își amintește că pregătirea superioară căpătată în cele mai înalte școli nu conținea proceduri de înregistrare a vieții cotidiene, a vierii copiilor la micul dejun, la ora de muzică sau într-o echipă de lucru, fapt care 1-a determinat să pună la punct metoda observației naturaliste. Tot în acest studiu Barker recunoaște influența ideilor lui Lewin asupra unora dintre dezvoltările sale teoretice și metodologice, deși concepțiile celor doi sunt total diferite: la Lewin ecologia psihologică este impregnată de punctul de vedere subiectiv-fenomenologic, în

timp ce la Barker psihologia ecologică se bazează pe termeni complet obiectivi, doar realitatea observată fiind cea care trebuie investigată.

Psihologia ecologică, așa cum a gândit-o Barker, a avut o mare influență asupra altor abordări psihologice. De exemplu, ceea ce se numește astăzi „abordare contextuală" are multe puncte comune cu concepția lui Barker. Observarea comportamentului natural și a așa-numitului „mediu ecologic" a condus la folosirea termenului „ecologic" ca sinonim pentru cel de „natural". Psihologia ecologică dezvoltată de Barker rămâne pentru prezent „un punct de vedere avizat nu doar pentru psihologia environmentală de astăzi, ci și pentru orice încercare a psihologiei de a lucra programatic în naturalitate și nu în situații de laborator" (Bonnes și Secchiaroli, 1995, p. 51).

## *2.3. Evoluții ulterioare*

Barker a studiat fluxul comportamentelor în expresia lor oarecum globală. Biserica presbiteriană, școala, băcănia, parfumeria etc. includ setări și pattern-uri comportamentale distincte, fiecare dintre ele conținând varietăți de setări ce compun un context particular environmental. Ce se întâmplă însă cu funcțiile și mecanismele psihice ale individului, cu conduitele lui mnezice, cu comportamentele inteligente? Oare memoria, inteligența etc. funcționează identic în contextele artificiale, de laborator, și în cele naturale? Iată noi întrebări pe care psihologii au început să și le pună. Unele observații simple arătau că existau nu numai variații foarte mari în funcționarea mecanismelor psihice în cele două categorii de condiții, ci și diferențe majore în planul performanțelor. De pildă, s-a remarcat că o persoană care obține un QI înalt la testele de inteligență efectuate în laborator nu manifestă și nu demonstrează un comportament inteligent și în condiții normale și, invers, persoane cu QI scăzut în condiții de laborator se evidențiază prin inteligența lor în situațiile comune de viață. O altă constatare stipulează existența unor moduri diferite de concepere a capacităților psihice de către profani și de către savanți. Sternberg (1982) a avut curiozitatea de a compara noțiunea populară și cea academică de inteligență. Oamenii simpli intervievați în supermarket-uri, în librării, în stații de metrou etc. au considerat că inteligența dispune de trei componente: 1) abilități de rezolvare a problemelor; 2) abilități verbale; 3) competență socială. Psihologii experți au fost în mare măsură de acord cu aceste componente, adăugând însă două corective: 1) ei cred că motivația este un ingredient important al inteligenței academice (unele atribute, ca „dedicare", „persistență", „muncă asiduă", sunt considerate a fi distinctive pentru persoanele inteligente); 2) experții înlocuiesc competența socială cu atribute specifice inteligenței practice (pentru ei atribute ca „sensibilitate", „onestitate", „franchețe" neflind specifice inteligenței). Pe bună dreptate ne putem întreba dacă acest mod diferit de înțelegere a inteligenței n-ar putea explica maniera de elaborare și construire de către psihologi a instrumentelor de diagnoză a inteligenței (testele de inteligență) sau discordanța dintre performanțele oamenilor studiați în condiții de laborator și în condiții normale. Oricum, aceste observații simple au ridicat noi probleme în fața psihologilor. Nu cumva, s-au întrebat ei, teoriile formulate doar pe baza cercetărilor de laborator, deci în condiții artificiale, mult simplificate și riguros controlate, departe de cele naturale din viața

cotidiană, sunt greu, dacă nu chiar imposibil de aplicat în viața curentă a oamenilor? Nu cumva, pe lângă cercetarea modului de manifestare a capacităților psihice în condițiile laboratorului, ar trebui întreprinse cercetări și în condițiile vieții naturale? Fără îndoială că da! Așa încât psihologia a fost obligată să-și extindă câmpul de investigare și *„extra muros"*, dincolo de porțile și pereții laboratoarelor, în viața reală, cotidiană. Foarte curând au început să apară diferite paradigme și modele ecologice ale unor mecanisme și funcții psihice.

Foarte cunoscută în acest sens este paradigma memoriei ecologice, adică a memoriei așa cum se prezintă ea în condițiile și contextele absolut naturale ale existenței umane. Dacă ar fi să ne referim pe scurt la paradigma memoriei ecologice, ar trebui să pornim neapărat de la Ulrich Neisser, întemeietorul psihologiei cognitive, care în cartea sa *Cognition and Reality* (1976) formulează ideea orientării cercetării ecologice a proceselor mintale. Cu un alt prilej (congresul cu tema „Aspectele practice ale memoriei", 1978), cercetătorul american lansa ideea potrivit căreia studiul natural al memoriei in vivo poate fi mult mai productiv decât orice studiu de laborator. O lucrare colectivă *(Memory Observed. Remembering in Natural Contexts,* 1982), apărută sub conducerea directă a lui Neisser, ilustrează din plin ideea lansată în 1978. în această lucrare sunt selectate 44 de studii referitoare la memoria unor personalități faimoase (Qoethe, Toscanini etc), la descrierea memoriei speciale a europenilor, africanilor, așa cum apare ea în poezii, în istoriile tribale, în mitologie, în proză etc, la modul de manifestare a memoriei în copilărie sau la bătrânețe, în mărturia judiciară, în cazul oamenilor cu o memorie excepțională. Baddeley, un specialist în problematica memoriei, scria referitor la această lucrare: „Este o carte excelentă, util de a fi consultată... Ea prezintă multe observații fascinante și câteva experimente intrigante..." (Baddeley, 1993, p. 11). Multe date de cercetare recoltate de diverși cercetători de-a lungul timpului l-au determinat pe Neisser să afirme în cuvântul de închidere la cel de-al doilea congres cu tema „Aspectele practice ale memoriei", ținut cu nouă ani mai târziu (1987), că paradigma memoriei ecologice nu poate fi pusă pe seama „modei de moment". La fel de cunoscute sunt și încercările unor autori de a formula un model explicativ-interpretativ ecologic al inteligenței, bazat pe studiul inteligenței în contextul și ambientul firesc de operare. Cum gândesc și cum își rezolvă problemele oamenii obișnuiți în contexte naturale, și nu atunci când sunt puși să răspundă la teste? Aceasta a fost întrebarea la care trebuia să răspundă noul model. S-a recurs la utilizarea a două strategii de lucru: 1) observarea modului în care gândesc diferite categorii socioprofesionale (muncitori, marinari, chelneri etc.) în contextele firești de viață; 2) studiul transcultural pentru a se determina în ce măsură variază comportamentul inteligent in funcție de cultură. Astfel de studii au întreprins Liker (1986), Scribner (1986) - cu prima strategie, Cole (1971), Berry (1988) - cu a doua strategie.

Mai recent, de la studiul unor funcții și mecanisme psihice în condiții naturale s-a trecut la studiul întregii personalități umane în circumstanțele ambianței naturale. Ipoteza potrivit căreia între starea de bine individuală și starea de bine planetară există o strânsă legătură, prima depinzând de cea de-a doua, ipoteză apărută în California (SUA), s-a transformat în 1990 într-un concept numit ecopsihologie sau ecopsy. Spre deosebire de psihologia tradițională, care pentru a înțelege dificultățile și suferințele

individului se focaliza pe relația lui cu altul (alții), ecopsihologia se concentrează asupra investigării conexiunii profunde între om și sursa vieții, care este natura. Este vorba de ceea ce se numește *„deep ecology",* cu alte cuvinte, de o ecologie profundă, emoțională, ce presupune identificarea omului cu natura și cu oricare dintre formele vieții. Din perspectiva ecopsinologiei, între om și natură se instituie un nou raport, centrat nu pe dominarea arogantă a naturii de către om, ci pe înțelegerea relației intime, existențiale a omului cu natura (germenii ecopsihologiei se găsesc în una dintre lucrările lui Gregory Bateson, reprezentant de seamă al școlii de la Palo Alto, și anume în *Steps to an ecology ofmind* (1972), tradusă în limba franceză în două volume sub titlul *Vers une ecologie de l'esprit* (1977, 1980).

Deși în Franța ecopsihologia abia face primii pași, ea și-a găsit deja susținători. Francois Terrasson (autorul a două lucrări: *La civilisation anti-nature,* 1994; *La Peur de la nature,* 1997) își propune în esență două scopuri: pe de o parte, decriptarea fricii pe care o are omui fața de natură, de ceea ce nu depinde de voința sa, deoarece în spatele fricii de natură se ascunde frica de propria noastră natură, frica obscură și primitivă care generează pulsiunile și emoțiile; pe de altă parte, diminuarea sau eliminarea fricii de natură. Cum? Soluția furnizată în practică de autor constă în organizarea unor stagii de noapte în pădure, când individul rămâne singur, fără nici un fel de echipament (lampă, cort etc.) și se comportă așa cum simte. Fiecare are propria sa geografie emoțională, susține Terrasson, pe care trebuie să și-o decodeze singur. Cu o simplă ieșire in natură (în pădure), spune el în continuare, ne regăsim în fața unui teritoriu nemăsurat și necunoscut: noi înșine. S-ar putea ca unui raționalist ideile susținute de ecopsihologie să i se pară prea puțin serioase sau chiar bizare. Ele nu trebuie însă neglijate, deoarece n-ar fi exclus ca de elanul vital care îl leagă pe om de natură să depindă chiar viitorul planetei (vezi Cuypers, 2000).

Dimensiunea ecologică a început să fie integrată și în abordările psihoterapeutice. într-o recentă lucrare publicată de Jurg Willi *(Ecological Psychoterapy,* 1999) se militează pentru necesitatea asigurării corespondenței dintre capacitățile psihologice ale individului și proprietățile corespunzătoare ale mediului. Autorul consideră că procesul maturizării personale începe în momentul în care individul își formează propriul mediu într-o așa-zisă „nișă personală". Evoluția (dezvoltarea) psihologică ulterioară a individului are loc în interacțiune cu evoluția acestei „nișe". Dat fiind faptul că toate formele de tulburare mintală afectează capacitatea individului în crearea „nișei", ceea ce reprezintă un factor de risc pentru sănătatea mintală, apare necesitatea găsirii unor instrumente care să împiedice un asemenea proces. Psihoterapia ecologică constituie, după Willi, tocmai instrumentul ce poate asigura compatibilizarea capacităților psihice ale individului cu particularitățile mediului.

## *2.4. Reac(ii față de psihologia ecologică*

Care au fost atitudinile și reacțiile psihologilor vizavi de psihologia ecologică? La fel de contradictorii ca și cele exprimate în raport cu psihologia evoluționistă. Ne reamintim că Barker, întemeietorul psihologiei ecologice, a fost desconsiderat de psihologia oficială, taxat ca disident, ca nonpsiholog. Cercetările asupra diferitelor mecanisme și

funcții psihice în condiții naturale au generat, la rândul lor, o acerbă controversă, unii autori denigrând cercetările efectuate în laborator, alții declarând, nici mai mult nici mai puțin, falimentul cercetării mecanismelor psihice în condiții și contexte naturale. Neisser, de exemplu, reproșează prolificitatea cercetărilor experimentale asupra memoriei, neînsoțită însă de o serioasă fundamentare teoretică, mai mult, soldată cu formularea unor concluzii eronate. Iată ce scria el: „Au existat mai multe experimente decât poate număra oricare dintre noi"; „nu există o suficientă bază teoretică"; „am acumulat un tip de cunoștințe greșite"; „teoriile elaborate cu privire la memorie în condiții experimentale sunt neinteresante, sunt atât de vagi, încât nu satisfac din punct de vedere intelectual" (Neisser, 1982, pp. 1-12). La rândul său, Baddeley, deși credea că lucrarea lui Neisser este „delicioasă", „utilă", „fascinantă", „intrigantă", afirma că „ea ne învață mai degrabă despre gustul și entuziasmul Iui Neisser decât despre maniera în care ar trebui studiată memoria... ea este departe de o cercetare coerentă a memoriei umane, așa cum sunt colecțiile victoriene de istorie naturală față de un laborator modern de biologie". Tot el considera că „momentul când vom fi strâns un material vast de istorie naturală care să nu mai necesite studii teoretice este încă departe" (Baddeley, 1993, pp. 3-11). Alți autori au fost mult mai severi, nu doar în legătură cu cartea lui Neisser, ci cu însăși paradigma memoriei ecologice. în 1984, Banaji și Crowder, citați de Baddeley (1993), deplângeau falimentul cercetării memoriei în viața cotidiană.

Astfel de poziții sunt, fără îndoială, extremiste. Faptul că cercetarea mecanismelor și funcțiilor psihice în condiții naturale este absolut necesară, chiar dacă ea se efectuează doar ca o prelungire a celei de laborator, cu atât mai mult dacă se efectuează independent de aceasta, reprezintă un bun câștigat de care nimeni n-ar mai trebui să se îndoiască. Rămâne de văzut în ce măsură psihologia ecologică va reuși să aducă date noi de cercetare, altele decât cele obținute prin cercetările experimentale de laborator, ca și măsura în care își va rafina metodologia de cercetare, accentul pus pe metodele calitative fiind extrem de profitabil, dar nu și suficient.

## 3. Psihologia pozitivă

### *3.1. Premise*

în ultima decadă a secolului XX, în anii '90, au început să apară în Statele Unite o serie de studii și chiar monografii de specialitate referitoare la o problematică relativ inedită pentru psihologia tradițională. Probleme cum ar fi **speranța, plăcerea, dorința, fericirea, optimismul, starea de bine subiectivă, înțelepciunea, conștiința viitorului, experiența optimală, autodeterminarea, starea de excelență** etc, etc. devin subiecte predilecte pentru unii cercetători. Să dăm doar câteva exemple: M. Csikszentmihalyi (1990) publică o carte despre **psihologia experienței optimale**; M.E.P. Seligman (1991), creatorul teoriei „neajutorării învățate", formulată prin anii '80, publică de data aceasta o lucrare dedicată **învățării optimismului**: C. Peterson și L.M. Bossio (1991) sunt interesați de **sănătate și optimism**; **D.G.** Buss (1994),

consecvent principiilor sale evoluţioniste, se apleacă asupra **dorinţei,** interpretată dintr-o perspectivă evolutivă; C.R. Snyder (1994) scrie despre **psihologia speranţei**; **D.** Lubinski, CP. Benbow (1995) se pronunţă asupra **dezvoltării optimale a talentului;** K.A. Ericsson (1996) încearcă să evidenţieze **rădăcinile excelenţei;** L.G. Aspinwall (1998) regândeşte **rolul pozitiv al efectelor în autoreglare** ; Diener şi colaboratorii săi, D. Kahneman (1999) sunt preocupaţi de **starea de bine subiectivă** şi de **psihologia hedonistă** etc., etc. Nu este vorba doar despre o „îngrămădire" de articole şi studii pe o problematică relativ comună, ci şi de preocupări serioase în direcţia conceptualizării unor termeni folosiţi, în cea a elaborării unor instrumente de „măsurare" a optimismului, fericirii, stării de bine subiective. Foarte frecvente sunt încercările psihologilor de a formula şi mai ales de a reformula unele probleme de cercetare, de a ridica unele noi, care urmează a fi avute în vedere. De exemplu, în legătură cu optimismul au fost formulate întrebări de tipul următor: optimismul este un aspect implicit al naturii umane sau doar o simplă trăsătură interindividuală ? ; sensul optimismului este oare mai bogat decât conceptualizarea lui actuală în termeni cognitivi? ; optimismul şi pesimismul se exclud reciproc? ; care este relaţia dintre optimism şi realitate şi care sunt costurile credinţelor optimiste atunci când se dovedesc a fi false ? ; cum poate fi cultivat optimismul ? ; există diferenţe culturale în ceea ce priveşte optimismul? Bineînţeles că nu lipsesc nici discuţiile contradictorii dintre cercetători, forjarea unor concepte, postularea unor relaţii fiind însoţite de dispute şi controverse. Dăm doar un singur exemplu. în 1999 (octombrie) Csikszentmihalyi a publicat un incitant articol („Ce este bogăţia? Ce este fericirea?") în care stipula existenţa unei relaţii ambigue între starea ambientală şi starea de bine subiectivă, articol care a stârnit un val de reacţii şi discuţii contradictorii. Toată această efervescenţă ideatică, teoretică şi metodologică culminează cu apariţia unui număr tematic (nr. 1, 2000) al revistei *American Psychologist,* revistă editată de Asociaţia Psihologilor Americani (APA), dedicat în întregime cercetării fericirii, excelenţei şi funcţionării umane optimale, cu alte cuvinte, noii orientări apărute în psihologia americană pe care iniţiatorii ei au numit-o **psihologie pozitivă.**

Deşi coordonatele „noii" psihologii s-au conturat cât de cât chiar din cele de mai sus, este necesar ca, în continuare, să răspundem mai direct la câteva întrebări: ce este psihologia pozitivă? ; care îi este obiectul? ; ce scopuri are? ; ce problematică studiază? ; cu ce instrumente? ; prin ce se diferenţiază ea de alte orientări psihologice ? Dată fiind complexitatea noii orientări psihologice, ca şi informarea noastră (totuşi) limitată, vom schiţa în cele ce urmează doar răspunsurile de principiu, mai ales aşa cum apar ele în studiile din *American Psychologist* (nr. 1, 2000), urmând ca informaţii mai extinse şi poate mai profunde să fie achiziţionate în viitorul apropiat.

### *3.2. Ce este şi ce urmăreşte psihologia pozitivă ?*

La întrebarea „Ce este psihologia pozitivă?" răspunsul cel mai competent ni-1 oferă Seligman şi Csikszentmihalyi, de numele cărora se va lega, în mod sigur, noua orientare. Psihologia pozitivă, arată ei, este o „ştiinţă obiectivă a experienţei subiective,

a caracteristicilor individuale pozitive și a instituțiilor pozitive care promite să îmbunătățească calitatea vieții și să prevină patologiile care apar când viața este brutală și lipsită de sens... o știință și o profesie care va ajunge să înțeleagă și să construiască factori care să permită indivizilor, comunităților și societăților să înflorească" (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

Apariția psihologiei pozitive este legată din punct de vedere istoric de situația creată de al doilea război mondial. Dacă înainte de această conflagrație mondială psihologia era mult mai echilibrată în planul problematicii investigate ca și în cel al ofertelor de soluții, având misiunea de a vindeca bolile mintale, de a crește productivitatea și împlinirea vieții, în fine, de a identifica și alimenta marile talente, după cel de-al doilea război mondial ea s-a centrat exclusiv pe prima misiune, ignorându-le aproape total pe celelalte două. Faptul nu a fost cu totul arbitrar, dimpotrivă, el a fost determinat de împrejurări instituționale și economice bine circumscrise. Războiul sfărâmase viețile oamenilor, le stricase creierul și mintea, Ie tulburase și chiar le anulase obiceiurile, le deviase direcțiile vieții, îi traumatizase. Or, toate acestea trebuiau reparate, vindecate. Așa încât psihologia s-a transformat curând într-o „știință a vindecării". Două împrejurări au contribuit direct la aceasta. în 1946 s-a înființat Administrația Veteranilor, ocazie cu care sute de psihologi au aflat că pot trăi din tratarea bolilor mintale. în anul imediat următor, 1947, s-a înființat Institutul Național pentru Sănătate Mintală -, bazat însă întotdeauna pe un model al bolii, deoarece, după cum consideră cei doi autori citați, mai bine ar fi fost intitulat Institutul Național pentru Boală Mintală - academiile aflând că pot obține subvenții dacă cercetările lor vor fi orientate spre patologie. în felul acesta, centrarea excesivă pe boală și pe repararea stricăciunilor s-a asociat iremediabil cu neglijarea cercetării împlinirii individuale și comunitare prospere a omului. O asemenea orientare a fost, oricât ar părea de ciudat, și benefică, constituind un fel de „rău necesar", care a grăbit conștientizarea situației ca inacceptabilă. Psihologii au început să-și formuleze tot mai frecvent o serie de întrebări: nu cumva alături de repararea și vindecarea stricăciunilor ar trebui construite și însușirile pozitive ale omului ? ; tratamentul înseamnă numai restabilirea a ceea ce a fost stricat sau și susținerea a ceea ce este bun ? ; domeniul psihologiei este constituit doar de studiul patologiei, slăbiciunii și stricăciunii sau și de studiul normalității, puterii și virtuții? Susținătorii psihologiei pozitive înclină să acorde mai mult credit orientării teoriei și practicii psihologice spre investigarea, construirea și amplificarea forțelor pozitive ale oamenilor. Ca urmare, teoriile dominante care nu văd în individ decât un simplu receptacul care primește stimuli și răspunde la ei se modifică în favoarea considerării acestuia ca un factor activ de decizie, cu alegeri și preferințe personale, cu posibilitatea de a deveni sigur de sine, eficient sau, în condiții ostile, neajutorat și fără speranță. Practicienii au început să recunoască faptul că rezultatele cele mai bune din cabinetele lor s-au obținut referitor la amplificarea forțelor clienților și mai puțin în ceea ce privește repararea dereglării acestora. Psihologia recurge treptat la o renovare conceptuală și metodologică, la diversificarea câmpului tematic al investigațiilor, la cercetarea empirică a unor noi „realități" pe care le-au denumit optimism, speranță, stare de bine subiectivă etc.

Psihologia pozitivă își propune trei mari obiective:

- **trecerea de la repararea (vindecarea) oamenilor la construirea calităților pozitive ale acestora.** „Obiectivul psihologiei pozitive este să înceapă să accelereze schimbarea atenției psihologiei de la preocuparea exclusivă de a repara lucrurile rele din viață la a construi, de asemenea, calități pozitive", scriau cei doi autori citați anterior;
- **validarea experiențelor pozitive** (starea de bine, mulțumirea și satisfacția - pentru trecut; speranța și optimismul - pentru viitor; dezvoltarea și fericirea - pentru prezent). La nivel individual, arată aceiași autori, este vorba de trăsături pozitive personale: capacitatea de dragoste și vocație, curaj, deprinderi interpersonale, sensibilitate estetică, perseverență, iertare, originalitate, conștiința viitorului, spiritualitate, talent deosebit, înțelepciune. La nivelul grupului, este vorba de virtuți civice și de instituții care îndreaptă individul către un spirit civic mai dezvoltat: responsabilitate, maturizare, altruism, moderație, toleranță, spirit etic;
- **prevenirea.** Deși acest obiectiv a stat în atenția psihologilor pe toată perioada ultimului deceniu, interesul pentru el s-a recentrat mai ales spre sfârșitul acestei perioade, în 1998 având loc Convenția de la San Francisco a Asociației Psihologilor Americani, care s-a axat pe problematica prevenției. Cum pot psihologii să prevină problemele de depresie, abuzul de substanțe psihoactive, schizofrenia în rândul persoanelor vulnerabile genetic sau care trăiesc în medii ce le alimentează asemenea suferințe? Cum pot psihologii să prevină violența ucigătoare din școli, provocată de copiii care au acces la arme sau care nu sunt suficient supravegheați de părinți? Șirul întrebărilor ar putea continua. Seligman și Csikszentmihalyi consideră că ceea ce psihologii au învățat timp de 50 de ani este faptul că modelul bolii nu a adus psihologia mai aproape de prevenirea acestor probleme serioase. Dimpotrivă, spun ei, cei mai importanți pași în prevenire au venit în sens larg din perspectiva axată pe competența construită sistematic, nu pe corectarea slăbiciunii. Psihologia pozitivă trebuie să arate că există forțe umane care acționează ca tampoane împotriva bolii mintale (curajul, conștiința viitorului, morala, speranța, onestitatea, capacitatea de a pătrunde în interior etc.). „Multe dintre sarcinile de prevenire din acest nou secol - scriu autorii citați - vor fi de a crea o nouă știință a forței umane a cărei misiune să fie de a înțelege și a învăța cum să dezvoltăm aceste virtuți la tineri" (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000, p. 7).

Dacă acestea sunt obiectivele psihologiei pozitive, care sunt, atunci, temele ei de investigație? După cum ne spun cei doi autori și după cum reiese din chiar numărul tematic al revistei americane, acestea ar fi următoarele:

- **cercetarea experienței pozitive.** Psihologia pozitivă trebuie să răspundă la o întrebare-cheie: „Ce race ca un moment să fie **mai bun** decât următorul? ". Soluțiile formulate de susținătorii psihologiei pozitive sunt numeroase și, evident, diverse: calitatea hedonică a experienței curente (Kahnemm), starea de bine subiectivă (Diener),

experiența optimă (Massimini și Delle Fave), optimismul (Peterson), fericirea (Myers), autodeterminarea (Ryan și Deci), emoțiile pozitive (Taylor și alții);

- **investigarea personalității pozitive,** aceasta fiind interpretată ca o entitate auto-organizată, autodeterminată și adaptată. Prin ce se caracterizează personalitatea pozitivă, care sunt trăsăturile ei definitorii? Și la această întrebare răspunsurile autorilor sunt variate: autodeterminarea și motivația intrinsecă (Ryan și Deci), înțelepciunea (Baltes și Staudinges), „apărările" mature (Vaillant), performanța excepțională, creativitatea, talentul (Lubinski și Benbow, Simonton, Winner, Larson);
- **cunoașterea și controlarea contextului social** în care se formează experiențele și personalitățile pozitive. Se înțelege de la sine că nu orice mediu are efecte benefice asupra personalității și activității umane. Psihologia pozitivă își propune investigarea mediilor comunitare și instituționale pozitive dintr-o dublă perspectivă: pe de o parte, a cunoașterii lor, pe de alta, a construirii acestora. Diferiți factori, cum ar fi relațiile sociale (Myers), normele culturale (Schwartz), activitățile voluntare (Larson), familia (Winner), pe scurt, mediul social și ecologic adevărat, sunt considerați ca intervenind în procesul formării și modelării atât a experienței pozitive, cât și a personalităților pozitive.

Toate aceste teme sunt dezvoltate și susținute cu argumente teoretice și experimentale de autorii lor în numărul tematic al revistei *American Psychologist* (nr. 1, 2000), asupra cărora nu ne propunem să stăruim în spațiul limitat al acestui studiu. Doritorii de informații suplimentare pot consulta direct studiile respective.

Mai important este să subliniem finalitatea acestor studii și a psihologiei pozitive în general, așa cum este ea percepută chiar de inițiatorii și susținătorii ei. Cercetările din domeniul psihologiei pozitive, ni se spune, ar putea avea efecte benefice în cel puțin două direcții. Ele pot face mai sănătoasă fizic viața clienților, punându-le la dispoziție tot ceea ce psihologii află despre efectele stării de bine a minții asupra corpului. De asemenea, știința și practica psihologiei pozitive vor reorienta psihologia spre cele două misiuni neglijate ale ei - de a face oameni normali mai puternici și mai productivi și de a actualiza potențialul uman cel mai înalt. Deasupra tuturor acestora stă însă un scop și mai generos: acela de a-i face pe oameni să înțeleagă că **viața merită a fi trăită.**

## *3.3. Continuități* ji *diferențieri*

Care este locul psihologiei pozitive printre celelalte orientări psihologice, prin ce se individualizează ea în raport cu alte moduri de gândire relativ asemănătoare?

Prin anii '50 a fost lansat conceptul de gândire pozitivă. Norman Vincent Peale publică în 1953 o lucrare intitulată chiar *Forța gândirii pozitive (The Power ofpositive thinking),* iar în 1961 o alta *(Positive thinkingfor a time like this)* centrată pe aplicațiile practice ale gândirii pozitive. „Gânditorul pozitiv" dispune, după Peale.'de capacități cum ar fi: forța de a depăși înfrângerile; capacitatea de a nu se teme de nimic; eliberarea de frică; arta de a trăi fericit cu el însuși; achiziționarea stimei de sine

normale; capacitatea de substituţie, de a nu gândi niciodată în termeni deficienţi, lacunari; diminuarea resentimentelor; creativitatea; găsirea posibilităţilor de rezolvare chiar şi în cele mai grele şi negre situaţii; putinţa de a selecta şi ierarhiza dificultăţile etc. Aceste capacităţi şi încă multe altele au fost reluate, adâncite şi incluse în modalităţi de acţiune practică de alţi autori (vezi Peiffer, 1999; Holdevici, 1999). Pe bună dreptate ne putem întreba prin ce se deosebeşte caracterizarea gândirii pozitive făcută de Peale sau de Peiffer de unele dintre trăsăturile personalităţii pozitive descrise de.psihologia pozitivă. Ce altceva este optimismul, propus de psihologia pozitivă, dacă nu o formă tipică de gândire pozitivă? De altfel, Scheier şi Carver (1995) îl descriau ca atare, insistând asupra rolului acestuia în starea fizică a individului.

Apoi, nu este deloc greu să observăm asemănarea izbitoare dintre unele idei ale noii orientări şi ideile mai vechi lansate cu ani în urmă de psihologia umanistă. Omul stăpân pe sine, sigur de sine şi mulţumit, eficient, satisfăcut, trăind o stare de bine subiectivă, acest om descris de psihologia pozitivă nu este oare **omul proactiv** al psihologiei umaniste, care îşi ia destinul în propriile sale mâini, se autoconstruieşte şi se autoactualizează ? Experienţa pozitivă a psihologiei pozitive nu seamănă foarte mult cu dezvoltarea personală a psihologiei umaniste ? Personalitatea pozitivă descrisă de psihologia pozitivă se diferenţiază prin ceva de personalitatea sănătoasă, maturizată din punct de vedere ps;' ologic, a psihologiei umaniste ? în fine, mediul social adevărat la care se referă susţinătorii psihologiei pozitive este cu ceva mai prejos decât mediul existent în aşa-numita „societate eu-psihică" creionată de psihologii umanişti? Prea multe coincidenţe, prea multe asemănări!

Să ne referim şi la alte fapte care nu ţin neapărat de o orientare sau alta din psihologie. Ne amintim că relativ recent, în 1995, Daniel Goleman a lansat în psihologia americană conceptul de **inteligenţă emoţională,** sensul autentic al acestui concept fiind bine intuit de traducătorul cărţii lui Goleman în limba franceză, care a adăugat la titlul original un subtitlu extrem de sugestiv: *Cum pot fi transformate propriile emoţii în inteligenţă.* Şi mai recent, în 1999, Vinciane Despreţ, de la Universitatea din Liege (Belgia), a publicat o carte cu un titlu metaforic, dar la fel de incitant: *Ces emotions qui nous fabriquent {Aceste emoţii care ne fabrică),* în care insistă asupra rolului pozitiv al emoţiilor în viaţa cotidiană, chiar şi al emoţiilor considerate prin definiţie ca fiind negative. Să fi avut cunoştinţă Goleman şi Despreţ de postulatele psihologiei pozitive? Să fi făcut ei psihologie pozitivă fără să ştie?

Cele de mai sus ne conduc spre o singură întrebare: care este noutatea şi originalitatea paradigmelor lansate de psihologia pozitivă ? Oricât ar părea de ciudat, cei care au propus şi susţinut noua orientare sunt conştienţi de faptul că ideile lor nu sunt deloc originale. Iată ce scriu ei textual: „Recunoaştem că psihologia pozitivă nu este o idee nouă. Are mulţi precursori distinşi şi nu pretindem că susţinem idei originale" (Seligman şi Csikszentmihalyi, 2000, p. 13). Şi atunci, care este diferenţa dintre psihologia pozitivă şi alte orientări sau moduri de gândire existente în psihologie? Ne spun tot reprezentanţii ei, chiar cei doi autori citaţi anterior; precursorii psihologiei pozitive au eşuat întotdeauna în ceea ce priveşte realizarea unui corp de cercetări cumulative, empirice, pentru a le susţine ideile. Aşadar, dacă reprezentanţii altor orientări psihologice cu idei relativ asen'." ••>ro;-; --au centrat mai ales ^e

probleme, pe aspecte explicativ-interpretative și nu pe cercetări empirice, psihologia pozitivă întreprinde vaste și minuțioase investigații de teren, culege și sistematizează date, face analize comparative, chiar de ordin transcultural, se lansează în elaborarea unor instrumente de diagnoză, le validează, pune la punct metodologii sofisticate de cercetare, identifică variabilele, le corelează, le interpretează cu proceduri statistico-matematice complicate. De exemplu, Scheier și Carver au imaginat un instrument de măsurare a optimismului **(Life Orientation Test-LOT),** Peterson și Seligman au pus la punct instrumente de măsurare a stilului explicativ **(Attributional Style Questionnaire - ASQ; Content Analysis of Verbation Explanations - CAVE),** primul fiind bazat pe autoraport, cel de-al doilea pe analiza de conținut (vezi Peterson, 2000, pp. 47-48). Au fost concepute și aplicate scale de măsurare a fericirii (Myers), a stărilor de bine subiective (Diener) etc. Contribuțiile la metodologia de cercetare și cercetările întreprinse se pare că reprezintă cel mai mare câștig al psihologiei pozitive. Totodată, ele constituie argumentul cel mai pertinent în privința diferențierii psihologiei pozitive de psihologia umanistă. Deși generoasa viziune umanistă a făcut o promisiune enormă și a avut un efect puternic asupra culturii în general, ea nu a atras într-o mai mare măsură o bază empirică cumulativă și și-a înmulțit puternic mișcările de autoajutorare terapeutică, „în câteva dintre ipostazele sale psihologia umanistă a empatizat cu șinele, a încurajat autocentrismul care a atras apoi interesul pentru binele colectiv. Viitorul va decide dacă aceasta a fost din cauza faptului că Maslow și Rogers au fost înaintea vremurilor lor, pentru că aceste fisuri erau inerente în viziunea lor originală, sau din cauza urmașilor lor prea entuziaști" (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000, p. 7).

Nu pot fi subestimate totuși unele contribuții în plan teoretic ale psihologiei pozitive. De pildă, după opinia noastră, de o imensă valoare teoretică este conceptul de **selecție psihologică** introdus de psihologia pozitivă. Indivizii, fiind implicați în selecția de obiecte, create de ei sau de alții, își definesc propria lor individualitate. Iar atunci când la selecțiile proprii se adaugă și selecțiile făcute de alții, se formează viitorul culturii. Fausto Massimim și Antonella Delle Fave (2000) fac precizarea că selecția psihologică este motivată nu numai de presiunile adaptării și supraviețuirii, ci și de nevoia de a reproduce experiențele optime. Atunci când este posibil și necesar, spun ei, oamenii aleg comportamentele care îi fac să se simtă în plină putere, competenți și creativi. Conceptul de selecție psihologică - împreună cu cel de selecție naturală și cel de, sistem viu, ca unitate deschisă, bazată pe autoorganizare și orientată intrinsec spre entropie negativă și complexitate (ordine și integrare) grație schimbului continuu de informații cu mediul exterior (sociocultural) - aduce o solidă fundamentare viziunii lansate de psihologia pozitivă.

## *3.4. La ce ne putem aștepta ?*

Fără îndoială, la o expansiune și mai mare a psihologiei pozitive. Dacă motoul noii orientări este „viața merită a fi trăită" sau „trebuie să existe motive pentru ca viața să merite a fi trăită", este de așteptat ca problematica ei să se diversifice, ca metodologia să se perfecționeze, în fine, ca impactul ei asupra existenței individuale și comunitare

a omului să fie tot mai puternic. Seligman și Csikszentmihalyi avansează la sfârșitul studiului lor o predicție privind psihologia în noul secol: „Credem că o psihologie a funcționării pozitive a omului va apărea în sensul achiziționării unei înțelegeri științifice și al unei intervenții efective în construirea indivizilor, familiilor și comunităților... Psihologii vor învăța cum să construiască acele calități care să ajute indivizii și comunitatea nu doar să îndure și să supraviețuiască, ci să și înflorească" *(ibidem,* p. 13). Pentru aceasta psihologia și psihologii urmează să răspundă la o sumedenie de noi și dificile întrebări: ceea ce face ca oamenii să fie fericiți în doze mici atrage după sine o satisfacție într-o cantitate mai mare prin subsumare? ; cât de mult trebuie întârziată (continuată) satisfacția imediată pentru a crește șansele unei dezvoltări a sentimentului de bine interior de durată ? ; este oare posibilă dezvoltarea unei biologii a experienței și a trăsăturilor pozitive care să identifice elementele neurochimice și anatomice implicate în buna dispoziție, realism, capacitatea anticipativă, rezistența la tentații, curaj, gândirea flexibilă? ; există sentimente de bine interior la nivel de comunitate? ; oare prea multe trăsături pozitive nu creează o personalitate fragilă, ușor de sfărâmat? ; prin ce mecanisme trăsăturile pozitive atenuează depresia, schizofrenia, abuzul de substanțe psihoactive? ; ce relație există între trăsăturile și experiențele pozitive (optimismul, fericirea) și realism ? Pentru a răspunde la asemenea întrebări prin cercetări empirice adecvate nu este neapărată nevoie de crearea sau inventarea unor „energii" sau „forțe" noi, ci doar de «**direcționarea energiilor științifice existente.** Metodele și laboratoarele existente, care vreme de 50 de ani au servit pentru studiul tulburărilor și bolilor mintale, ar putea fi utilizate cu succes în vederea înțelegerii, măsurării și construirii caracteristicilor (trăsăturilor) pozitive care fac ca viața să merite a fi trăită. Premisele transferabilității există deja, urmează doar ca ele să fie aplicate inteligent și profitabil. O impresionantă lucrare de aproximativ 400 de pagini, editată de Edward E. Chang *(Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research and Practice),* apărută în 2001, vine parcă să dea răspuns la unele dintre întrebările formulate ceva mai înainte. Ea oferă nu doar fundamentele empirice pentru cele două constructe, ci și analiza factorilor culturali, biologici, psihologici ai optimismului pentru terapie. Este de presupus că asemenea lucrări vor apărea din ce în ce mai frecvent.

## 4. Scurte concluzii

1. Trei psihologii? Nicidecum! Doar una singură, însă cu accente pe probleme, laturi, aspecte distincte. Psihologia evoluționistă deplasează centrul de greutate de pe studiul ontogenetic al capacităților umane pe studiul lor filogenetic; psihologia ecologică iese din perimetrul îngust și sufocant al laboratorului și al condițiilor lui artificiale pentru a evada și a se avânta în lumea reală, naturală, cotidiană a oamenilor; psihologia pozitivă face saltul de la viziunea reparatorie spre cea constructivă a caracteristicilor și trăsăturilor psihice.

2. Spre deosebire de marea majoritate a orientărilor şi şcolilor psihologice care au apărut ca o reacţie a uneia Împotriva alteia, uneori chiar pentru a se anula reciproc, cele trei orientări la care ne-am referit s-au născut din nevoia de a le continua sau reîmprospăta pe celelalte. Ştim că behaviorismul a apărut ca o reacţie împotriva introspecţionismului, psihologia cognitivă ca o reacţie contra behaviorismului, psihologia umanistă sau „a treia forţă" în psihologie, cum a fost botezată, ca o negare a behaviorismului şi psihanalizei. Cu totul altfel stau lucrurile în cazul noilor orientări. Psihologia evoluţionistă şi-a propus să adâncească şi implicit să ducă mai departe cognitivismul. Dacă psihologia cognitivă construieşte arhitectonica mintală, psihologia evoluţionistă Încearcă să explice cum a apărut şi s-a perfecţionat ea de-a lungul evoluţiei. Psihologia ecologică apare nu Împotriva psihologiei experimentale, de laborator, ci ca o alternativă la ea, sugerând nu eliminarea cercetărilor riguroase de laborator, ci completarea lor cu cercetări desfăşurate în mediul natural. în sfârşit, psihologia pozitivă intenţionează să echilibreze balanţa cercetărilor psihologice, dezechilibrată de investigaţia aproape exclusiv reparatorie propusă de psihopatologie.

3. Impresionantă este apariţia unor puncte în care se intersectează chiar noile orientări psihologice. Cele mai spectaculoase sunt acelea dintre psihologia evoluţionistă şi psihologia pozitivă, multe trăsături sau experienţe pozitive ale personalităţii fiind explicate dintr-o perspectivă evoluţionistă. Buss, de exemplu, ne reaminteşte că „mâna moartă a trecutului atârnă greu asupra prezentului", că stările pozitive actuale ale minţii sunt mai slabe şi chiar mai instabile decât ale strămoşilor noştri. Îndeosebi datorită diferenţierilor dintre mediul actual şi mediul ancestral. Tot el propune însă dintr-o perspectivă evoluţionistă soluţii practice la impasurile actuale. Există apoi o perspectivă evoluţionistă în cadrul abordării ecologice. Aceasta afirmă existenţa corespondenţei între organism şi mediu, stabilită prin procesul de adaptare psihogenetică a fiecărei specii la mediul său. Un asemenea punct de vedere poate nuanţa sau „domoli" poziţiile puternic sau exagerat environmentaliste, care nu consideră în suficientă măsură rolul adaptării (senzoriale, perceptuale) realizate de-a lungul evoluţiei speciilor. La fel de evidentă este şi intersecţia psihologiei ecologice cu psihologia pozitivă. Personalitatea pozitivă pe care doreşte s-o construiască psihologia pozitivă este personalitatea aşa cum există şi acţionează ea în contexte şi situaţii naturale de viaţă (familiale, comunitare, instituţionale).

4. Virtuţile şi limitele celor trei orientări psihologice apar cât se poate de clar. Psihologia evoluţionistă este puternică în planul ineditului perspectivei de abordare propuse, al argumentelor şi exemplelor fascinante aduse, fiind în schimb deficitară în ceea ce priveşte metodologia de cercetare. Ea este deductiv-speculativă, descriptivă, dar nu şi experimentală; se pare că experimentul de laborator îi este chiar inaccesibil. Psihologia ecologică este validă prin tentativa apropierii cercetării de viaţa reală a oamenilor din mediul lor social şi fizic-spaţial natural - laboratorul fiind prin definiţie „non-mediu" -, de asemenea, prin individualizarea instrumentelor de cercetare. Tocmai pe acest ultim teren apare însă pericolul de a exagera

importanţa metodelor calitative, insuficient puse la punct. N-ar fi exclus ca în felul acesta să asistăm la reintroducerea în psihologie a subiectivismului la nivelul metodei de cercetare. Psihologia pozitivă este valoroasă prin reîntoarcerea la omul real, viu, empiric, spre ceea ce este pozitiv în el în vederea construirii unor forje psihice capabile a-1 ajuta să trăiască demn. Nu se poate trece însă cu uşurinţă peste o oarecare inconsistenţă teoretică a ei, peste faptul că mai mult reia idei lansate de alţii decât să propună idei noi, originale. Apoi, psihologia pozitivă, deşi are un scop constructiv, şi anume construirea personalităţii pozitive, este centrată mai mult pe diagnoza trăsăturilor acestei personalităţi decât pe construirea lor ca atare.

5. Efervescenţa ideatică şi metodologică suscitată de cele trei orientări în psihologie, chiar dacă este inconsecventă, şubredă pe alocuri, mai degrabă şocantă decât realmente contributivă, este indubitabilă. Ea sugerează nu doar creionarea unor perspective noi de abordare în psihologie, ci şi posibile sinteze şi unificări ale acestora, astfel încât să se ajungă la o singură psihologie, unitară, însă cu faţete distincte.

## Bibliografie selectivă

BADDELEY, A. (1993), *La memoire humaine. Theorie etpratique,* Presses Universitaires de Grenoble.

BARKER, R.G. (1968), *Ecological Psychology: Sludying the Environment of Human Behavior,* Stanford University Press, Stanford, California.

BARKER, R.G. (1990), „Recollections of the Midwest Psychological Field Station", *Environment and Behavior,* nr. 22 (4).

BARKOW, J.H., COSMIDES, L., TOOBY, J. (1992), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation ofculture,* Oxford University Press, New York.

BATESON, G. (1977), *Vers une teologie de l'esprit,* Ed. du Seuil, Paris, ed. a 2-a - 1980.

BOGDAN, R.J. (1998), *Temeiuri ale cognitiei. Cum este modelată mintea de către comportamentul teleologic,* ALL, Bucureşti.

BONNES, M., SECCHIAROLI, G. (1995), *Environmental Psychology. A Psycho-social Introduction,* Sage Publications, London.

BUSS, D.M. (1995), „Evolutionary Psychology: A new paradigm for psychological science", *Psychological Inquiry,* nr. 6, pp. 1-30.

BUSS, D.M. (1999), *Evolutionary Psychology: The new science of the mind,* AUyn & Bacon, Boston.

BUSS, D.M. (2000), „The Evolution of Happiness", *American Psychologist,* voi. LV, nr. 1.

BUSS, D.M., HASELTON, M.G., SHACKELFORD, T.K., BLESKE, A.L., WAKEFIELD, J.C. (1998), „Adaptations, Exaptations and Spandrels", *American Psychologist,* voi. LIII, nr. 5, pp. 533-548.

CHANG, E.C. (ed.) (2001), *Optimism and Pessimism: Implications for Theory, Research and Practice,* American Psychologist Association.

COSMIDES, L., TOOBY, J. (1995), „From Function to Structure: The Role of Evolutionary Biology and Computaţional Theories in Cognitive Neuroscience",

in: GAZZANIGA, M., *The Cognitive Neurosciences*, A Bradford Boofc, The MIT Press, Cambridge, London.
COSMIDES, L., TOOBY, J. (1997), *Evolutionary Psychology: A primer,* internet.
COSTERMANS, J. (2001), *Les activites cognitives. Raisonnement, dâcision et rtsolution de problemes.* De Boeck Universite, Paris, Bruxelles.
CUYPERS, D. (2000), „Ecopsychologie cherche notre vraie'nature", *Psychologies,* nr. 185.
DELACOUR, J. (1998), *Une introduction aux neurosciences cognitives.* De Boeck Universite\ Paris, Bruxelles.
DENNETT, D. (1998), *Tipuri mentale. O încercare de înțelegere a conștiinței,* Humanitas, București.
DESPREȚ, V. (1999), *Ces imotions qui nousfabriquent,* Institut d'&iition Sanofi-Synthelabo.
DIENER, E.D. (2000), „Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for National Index", *American Psychologist,* voi. LV, nr. 1.
EVANS, D., ZARATE, O. (2000), *Introducing Evolutionary Psychology,* Totem Books, New York.
GAZZANIGA, M. (1995), „Consciousness and the Cerebral Hemispheres", in: GAZZANIGA, M. (ed.), *The Cognitive Neurosciences,* A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, London.
GOLEMAN, D. (1997), *L'intelligence imotionnelle. Comment transformer ses imotions en intelligence,* Robert Laffont, Paris.
GOULD, S.J. (1991), „Exaptation: A crucial tool for evolutionary psychology", *Journal of Social Issues,* nr. 47, pp. 43-65.
GOULD, S.J. (1997), „Evolutionary psychology. An exchange", *New York Review of Books,* XLIV, pp. 53-58.
HOLDEVICI, I. (1999), *Gândirea pozitivă.* Știință și Tehnică, București.
LEVY-LEBOYER, C. (1994), „Environnement", in: *Grand dictionnaire de lapsychologie,* Larousse, Paris.
MASSIMINI, F., DELLE FAVE, A. (2000), „Individual Development in a Bio-Cultural Perspective", *American Psychologist,* voi. LV, nr. 1.
NEISSER, U. (1967), *Cognitive Psychology,* Appleton Century-Crofts, New York.
NEISSER, U. (ed.) (1982), *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts,* Freeman & Co., New York.
PEALE, N.V. (1999), *Forța gândirii pozitive.* Curtea Veche, București.
PEIFFER, V. (1999), *More Positive Thinking,* Element, Boston, Massachusetts.
PETERSON, C. (2000), „The Future of Optimism", *American Psychologist,* voi. LV, nr. 1.
PINKER, S. (2000), *Comment fonctionne l'esprit,* Editions Odile Jacob, Paris.
PLOTKIN, H. (1997), *Evolution in Mind. An Introduction to Evolutionary Psychology,* Penguin Books, London.
REBER, A. (1995), *Dictionary of Psychology,* Penguin Books, London.
SCHEIER, M.F., CARVER, C.S. (1995/1996), „On the Power of Positive Thinking. The Benefits of Being Optimistic", in: *Psychology Annual Editions,* The Dushkin Publishing Group Inc.
SELIGMAN, M.E.P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000), „Positive Psychology: An Introduction", *American Psychologist,* voi. LV, nr. 1.
STERNBERG, R.J. (1982), „Who's Intelligent?", *Psychology Today,* nr. 16.
STOKOLS, D., ALTMAN, T. (1987), *Handbook of Environmental Psychology,* Wiley, New York, voi. H I.

TAVRIS, C, WADE, C. (1995), *Psychology in Perspective,* Harper & Collins College Publishers, New York; ed. a 2-a - 1997, Addison Wesley Longman, Reading.
TAVRIS, C, WADE, C. (1999), *Introduction ă la psychologie. Les grandes perspectives.* De Boeck Universite, Paris, Bruxelles.
VAN DER LINDEN, M. (1989), *Les troubles de la mimoire,* Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles.
VURPILLOT, E. (1994), „L'environnement comme facteur de developpement de l'enfant", in: *Grand dictionnaire de la psychologie,* Larousse, Paris.
WILLI, S. (1999), *Ecological Psychotherapy,* Hogrefe & Huber Publishers, Seattle, Toronto, Gottingen, Berna.
ZLATE, M. (1988), *Omul fală lnfa;ă cu lumea.* Albatros, București.
ZLATE, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive,* Polirom, Iași.
ZLATE, M. (2000), *Introducere tn psihologie,* Polirom, Iași.

*Nicolae Mitrofan*

# Psihometria și direcțiile ei de dezvoltare la început de mileniu

## 1. Scurtă privire către începuturi

Deși foarte mulți psihodiagnosticieni îl consideră pe A. Binet „părintele psihometriei", în special datorită faptului că el a construit, în 1905, împreună cu dr. T. Simon, prima „scară metrică a inteligentei", în mai toate manualele si tratatele privind testarea psihologică anul de naștere al psihodiagnozei este considerat a fi 1890. în acel an James McKeen Cattell a publicat în revista *Mind* articolul .Mental Tests and Measurements". Ar însemna, normal, că acest autor ar fi „părintele" testelor și, respectiv, al psihometriei.

Dar asemenea preocupări privind paternitatea unor termeni nu prea își au rostul, deoarece psihometria are o istorie mult mai complexă, înainte de sfârșitul secolului al XlX-lea și începutul secolului XX mulți autori având, prin activitatea intensă desfășurată, o parte de contribuție la crearea acestui domeniu extrem de important, dar și foarte controversat al științei psihologice. I-am putea aminti, în acest sens, pe Fr. Galton, Ernst Weber, Gustav Fechner, Herman Helmholtz ș.a. Desigur, nu-1 putem uita pe Wilhelm Wundt, cel care a înființat primul laborator de psihologie experimentală, la Leipzig, în 1879. El a folosit, de altfel, pentru prima dată termenul „psihometrie", publicând articolul „Psychometrics Experiments" în revista *Bmin*.

James McKeen Cattell a fost studentul lui W. Wundt la Leipzig, ocupîndu-se, în cadrul tezei sale de doctorat, de diferentele individuale privind timpul de reacție. După terminarea tezei a predat la Bryn Mawr și la Universitatea din Pennsylvania, întorcându-se apoi în Europa pentru a preda la Universitatea din Cambridge. Aici 1-a întâlnit pe Fr. Galton, întâlnire ce-1 va marca pentru toată perioada de după întoarcerea sa în SUA, mai întâi la Universitatea din Pennsylvania și, apoi, la Universitatea Columbia.

Meritele sale sunt multiple: pe lângă faptul că a pus bazele mai multor publicații, cum ar fi *Psychological Review, Science, American Men of Science,* James McKeen Cattell a fundat și celebra „The Psychological Corporation".

Printre studenții înscriși la doctorat sub conducerea sa există și câteva nume celebre astăzi: E.L. Thorndike (1898), care a avut mari contribuții la dezvoltarea teoriilor învățării și, totodată, la dezvoltarea psihologiei educaționale; R.S. Woodworth (1899),

care a publicat în 1938 unul dintre cele mai cunoscute și mai influente tratate de *Psihologie experimentală;* E.K. Strong (1911), autorul testului *Vocational Interest Blank,* rămas în uz și astăzi, după ce a fost revizuit.

Un alt doctorand al său, deși din nefericire mai puțin cunoscut, a fost Clark Wissler (1901), cel care, după unii autori (Gregory, 1996), a avut o influență covârșitoare asupra istoriei timpurii a testării psihologice. El a reușit să coreleze scorurile la un test mintal aplicat unui număr de peste 300 de studenți de la Columbia University și Barnard College cu rezultatele lor academice. Intenția lui era aceea de a demonstra că rezultatele la test pot fi folosite pentru prognozarea performanței academice, însă cercetările efectuate nu au confirmat așteptările sale. O dată cu publicarea, în 1901, a unor asemenea rezultate descurajatoare, psihologii experimentali au renunțat la utilizarea timpului de reacție (RT) și a discriminării senzoriale ca instrumente de măsură a inteligenței.

Printre studenții lui W. Wundt s-au numărat și alte nume sonore ale psihologiei universale, și anume: Charles Spearman, Victor Henri, Emil Kraepelin, E.B. Titchener, G. Stanley Hali, Lightner Witmer. Spearman este creditat ca fiind cel ce a creat conceptul psihometric *de fidelitate a testului {test reliability).* Francezul Victor Henri a colaborat cu A. Binet, sugerând modul în care pot fi utilizate testele mintale pentru a măsura procesele mintale înalte. E. Kraepelin, de formație psihiatru, a fost primul experimentator al tehnicii asocierii verbale în calitate de test formal.

Lightner Witmer, după ce și-a luat doctoratul la Leipzig, reîntors in SUA, a devenit succesorul lui James McKeen Cattell la postul de director al Laboratorului de psihologie din cadrul Universității Pennsylvania. în 1897 el a înființat prima clinică psihologică din America, tot la Universitatea din Pennsylvania, iar în 1907 a scos revista *Psychological clinic,* în cadrul căreia a publicat articolul „Clinical Psychology". în felul acesta el a devenit „părintele" psihologiei clinice, deși este puțin cunoscut în această calitate (vezi McReynolds, 1987).

în afară de psihologi, cei care au contribuit foarte mult, chiar dacă nu direct, la crearea psihometriei sunt filosofii. Este vorba de o serie de lucrări apărute în secolele al XVII-lea, al XVIII-lea și al XlX-lea, care cuprind idei ce vor influența foarte mult cercetările și formulările din domeniul științelor comportamentale. Astfel, filosoful și matematicianul Reng Descartes s-a ocupat mult de problema modului în care sunt relaționale procesele mintale și procesele fizice. John Locke, în lucrarea *An Essay Concerning Human Understanding,* își expune punctul de vedere conform căruia cunoștințele provin din experiență, idee pe care o regăsim și în lucrările altor „empirici britanici" : *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge* (George Berkeley); *A Treatise on Human Nature* (David Hume); *Observations on Man, his Frame, his Duty, and his Expectations* (David Hartley)

Christian von Wolff a publicat două lucrări, *Psychologica empirica* (1732) și *Psychologica Rationalis* (1734), prin intermediul cărora lansează termenul „psihologie". De asemenea, după unii autori (Cohen *et al,* 1996), el este primul care concepe psihometria ca știință.

Indiferent însă de disputele privind „paternitatea" unei noțiuni sau a alteia, putem afirma că în perioada ultimelor două secole ale mileniului II s-a produs în domeniul

psihologiei un salt extraordinar prin promovarea metodelor cantitative in ştiinţa psihologică. Deci, fenomenele psihice, prin excelenţă subiective, pot fi măsurate şi evaluate matematic. S-a răspuns în felul acesta uneia dintre cele mai serioase acuze datorită căreia psihologiei nu i s-a acceptat mult timp statutul de ştiinţă. Nu ştim, astăzi, cât de mult au înţeles acest lucru contemporanii perioadei la care facem referire, insă noi, la mai bine de un secol de atunci, nu putem să nu ne exprimăm recunoştinţa fată de toţi cei care au contribuit la realizarea acestei „construcţii" extrem de importante pentru evoluţia ulterioară a psihologiei: psihometria.

# 2. Marile achiziţii ale psihometriei în secolul XX

## *2.1. listele de inteligentă*

Fără nici o îndoială, începutul secolului se caracterizează prin apariţia primei categorii de teste: testele de inteligentă. După ce A. Binet şi colaboratorul său, T. Simon, au alcătuit prima „scară metrică a inteligenţei", ce cuprindea 30 de itemi, destinată identificării copiilor şcolari retardaţi mintal din Paris, s-a produs o intensificare fără precedent a interesului practicienilor pentru aceste instrumente. Ele vor fi aplicate în şcoli, închisori, tribunale pentru copii etc. Testul lui Binet a fost supus unor multiple revizuiri şi traduceri, atât în Europa, cât şi, mai ales, în America. Revizuirea făcută de L. Terman, în 1916, conferă acestui test denumirea de *Stanford-Binet Intelligence Scale,* denumire care se păstrează şi astăzi.

Testul lui Binet a fost un test individual, însă o dată cu declanşarea primului război mondial a apărut cerinţa creării unor teste care să poată fi aplicate pe grupuri mai mari de subiecţi şi într-un timp mai scurt. Aşa au apărut *testele de grup* pentru abilităţile umane *(the Army Alpha* şi *the Army Betha),* create de un colectiv de psihologi avându-1 în frunte pe Robert Yerkes, care deţinea şi funcţia de preşedinte al Asociaţiei Psihologilor Americani.

O dată cu apariţia testelor de grup, a crescut interesul şi pentru alte categorii de teste, cum ar fi testele de aptitudini, testele de achiziţie, testele de interese, testele de personalitate, deşi distincţia dintre ele nu era întotdeauna uşor de făcut.

în 1923 T.L. Kelley, G.M. Ruch şi L.M. Terman publică *Testul de achiziţie Stanford (Stanford Achievement Test),* punctul culminant a ceea ce însemnau la acea vreme testele standardizate de achiziţie.

Cu puţin înainte de declanşarea celui de-al doilea război mondial, mai exact in 1939, David Wechsler a publicat prima versiune a *Scalelor de inteligenţă Wechsler,* şi anume *The Wechsler-Bellevue Intelligence Scale (W-B),* moment de cotitură în psihometrie, deoarece aducea unele noutăţi în ceea ce priveşte testarea inteligenţei. Astfel, printre altele, spre deosebire de testul Stanford-Binet, care permitea calcularea doar a unui singur scor QI, acest nou instrument psihodiagnostic făcea posibilă calcularea mai multor scoruri şi, totodată, stabilirea profilului individual ca urmare a combinării abilităţilor. Ca o noutate absolută apare posibilitatea calculării QI performanţă.

## *2.2. Testele de personalitate*

După al doilea război mondial încep să prolifereze testele de personalitate, care Îşi propun să măsoare diferite trăsături considerate a fi „dispoziţii relativ de durată care diferenţiază un individ de altul" (Kaplan şi Saccuzzo, 1993). De altfel, primul test de personalitate a fost elaborat in timpul primului război mondial, purtând numele de *Woodworth Personal Data Sheet.* Fiind publicat în formă finală după război, acest test devine reprezentativ pentru categoria de teste structurate de grup gen „creion-hârtie". Aceste teste erau prevăzute cu răspunsuri de tip „Adevărat/Fals" sau cu răspunsuri multiple la alegere, ceea ce făcea ca ele să poată fi aplicate pe grupuri mari de subiecţi. Interesul pentru asemenea tipuri de teste a scăzut mult până în anii '30-'40, pentru ca, după cel de-al doilea război mondial, el să crească din nou.

în 1921, în Europa, mai exact în Elveţia, Herman Rorschach a publicat testul ce-i poartă numele, *Testul Rorschach,* deschizând astfel calea pentru o nouă categorie de teste, şi anume testele proiective. Testul a fost introdus în America de către David Levy mult mai târziu, fiind privit cu multă circumspecţie. Abia după ce un student al lui Levy, Sam Beck, i-a investigat ştiinţific proprietăţile şi a comunicat rezultatele în cadrul tezei sale de doctorat, s-a produs o creştere rapidă a interesului psihologilor americani pentru acest test şi pentru testele proiective. Una dintre dovezi o constituie dezvoltarea, în 1935, de către Henry Murray şi Christina Morgan a testului numit *the Thematic Apperception Test* (TAT), mult mai structurat decât testul Rorschach.

în 1928, A.F. Payne a propus *tehnica completării frazei,* care s-a bucurat ulterior de numeroase extensii şi variaţii. în principiu, tehnica respectivă consta în a oferi subiectului un început de frază (o „rădăcină"), de exemplu: „Sunt foarte mirat când...", acesta având sarcina de a completa fraza respectivă.

O altă contribuţie remarcabilă privind testarea proiectivă a aviit~o F.L. Goodenough, care a încercat să determine nu numai nivelul intelectual, ci şi interesele şi trăsăturile de personalitate ale copiilor pe baza analizei desenelor acestora. Ulterior, în 1948, J. Buck a publicat o variantă mult mai bine structurată şi standardizată a acestui tip de teste, şi anume *Testul House-Tree-Person.*

în Europa testarea proiectivă era dominată de *Testul Szondi,* elaborat de L. Szondi, psihiatru elveţian de origine maghiară. Premisa de la care pleacă el este aceea că tulburările psihiatrice majore sunt cauzate de gene recesive. Testul consta din 48 de fotografii ale unor pacienţi psihiatrici, împărţite în 6 seturi cuprinzând următoarele 8 tipuri: homosexual, epileptic, sadic, isteric, catatonic, paranoic, maniac şi depresiv. în 1949 S. Deri a adus testul în SUA, schimbând total explicaţia oferită de Szondi. Alegerea fotografiilor se datorează nu genelor recesive, ci identificării inconştiente cu caracteristicile pacienţilor fotografiaţi.

Un moment crucial în evoluţia testelor de personalitate îl reprezintă dezvoltarea, în 1943, a *Inventarului Multifazic de Personalitate Minnesota (Minnesota Multiphasic Personality Inventory* - MMPI). Spre deosebire de testele de personalitate structurate, de tipul testului Woodworth, autorii testului MMPI au argumentat că înţelesul răspunsurilor la test poate fi determinat prin cercetări empirice. După aproape o jumătate de

secol de utilizare, MMPI va apărea într-o nouă versiune, respectiv MMPI-2 (vezi Butcher, 1989, 1990). în toată această perioadă, el s-a impus ca unul dintre cele mai utilizate teste de personalitate, în legătură cu el fiind elaborate multe mii de lucrări.

Un alt test de personalitate celebru, care a fost dezvoltat în acelaşi context al răspunderii pentru cercetarea empirică, a apărut în 1957, sub numele *California Psychological Inventory* (CPI). Deoarece variantele originale ale MMPI şi CPI se confruntau cu unele probleme psihometrice semnificative, revizuirea lor - pentru MMPI, în 1986, iar pentru CPI, în 1987 - a făcut ca aceste probleme să fie înlăturate, testele căpătând o largă utilizare nu numai în SUA, ci în mai multe ţări ale lumii.

Cam o dată cu MMPI a apărut şi testul *16 PF Cattell (the Sixteen Personality Factor Questionnaire),* dezvoltat de către R.B. Cattell şi care rămâne până astăzi un exemplu de test de personalitate bine structurat şi bazat pe metoda analizei factoriale.

în timp ce clinicienii se preocupau de elaborarea unor instrumente pentru analizarea personalităţii şi a conflictelor inconştiente, alţi psihologi şi-au îndreptat atenţia către noi modalităţi de măsurare utilizate pentru orientarea şi consilierea persoanelor normale. Este vorba de *Inventarul de interese,* care se origina în studiul lui R.L. Thorndike (1912), efectuat pe un lot de 100 de studenţi. în 1919-1920 Yoakum a dezvoltat o bază de 1000 de itemi privind interesele din copilărie şi până la maturitatea timpurie (vezi Dubois, 1970). O mare parte dintre aceşti itemi au fost încorporaţi în *Carnegie Interest Inventory*. în 1926-1927 K.M. Cowdery a adus acestui instrument mai multe îmbunătăţiri, cum ar fi: creşterea numărului de itemi, compararea răspunsurilor a 3 grupe-criteriu (medici, ingineri şi jurişti) cu grupe de control cuprinzând neprofesionişti. El a fost, de altfel, primul psihometrician care a realizat importanţa transvalidării.

Edward K. Strong a revizuit testul lui Cowdery şi timp de 36 de ani s-a ocupat de un nou instrument, cunoscut sub numele *Strong Vocational Interest Blank* (SVIB). Acesta va deveni unul dintre cele mai utilizate teste din toate timpurile, deşi, pentru mai mulţi ani, a avut un competitor serios în *Kuder Preference Record* (1934). Acesta era un test ipsativ, în sensul că el compara mai mult puterea relativă a intereselor la nivel individual decât răspunsurile individuale cu răspunsurile variatelor grupe profesionale. Cele mai recente revizuiri ale acestui instrument psihodiagnostic includ *Kuder Interest Survey* şi *Kuder Occupational Interest Survey* (vezi Zytowski, 1985).

### *2.3. Testele de aptitudini*

Dezvoltarea testelor de aptitudini a rămas oarecum în urma celei a testelor de inteligenţă, deşi ele sunt instrumente de măsură a abilităţilor mult mai specifice şi mai delimitate. Şi aceasta mai ales din două motive: unul statistic şi altul social (vezi Gregory, 1996). Problema statistică ţinea de faptul că o nouă tehnică, şi anume *analiza factorială,* era necesară frecvent pentru a stabili care dintre aptitudini erau primare şi, totodată, distincte una faţă de alta. Analiza factorială i-a permis lui L.L. Thurstone să concluzioneze că există factori specifici ai abilităţilor mintale primare, cum ar fi: înţelegerea verbală, fluenţa verbală, abilitatea numerică, abilitatea spaţială, memoria asociativă, viteza perceptuală, raţionamentul general. în felul acesta el a construit, în 1938, una dintre primele baterii de teste pentru aptitudini multiple: *The Primary*

*Mental Abilities Test* (PMA). Ulterior au fost dezvoltate alte baterii de aptitudini, care sunt aplicate anual pe milioane de subiecți în SUA.

*The Differential Aptitude Test* (DAT) a fost publicat în 1947 pentru a fi folosit ca bază în orientarea vocaționala a elevilor din clasele VIII-XII. Ulterior a fost folosit în consilierea vocaționala a adulților tineri și în selecția angajaților. El se compune din 8 teste independente și a devenit, în urma revizuirilor periodice, una dintre cele mai populare baterii de teste de aptitudini (vezi Bennett, Seashore și Wesman, 1982, 1984).

în 1930 Departamentul muncii din SUA a dezvoltat teste de aptitudini pentru a prognoza performanța în munca[1] pentru 100 de ocupații specifice, iar în 1940 a angajat un grup de experți în măsurare și psihologie industrial-organizațională pentru a crea o baterie de teste pentru aptitudini multiple, capabilă să măsoare ocupațiile studiate mai înainte. Așa a luat naștere *General Aptitude TestBattery* (GATB), prima baterie folosită pentru predicția performanței în muncă. Această baterie este compusă din 8 teste „creion-hârtie" și 4 teste-aparate. Cele 12 teste pot fi aplicate în 2 ore și 1/2 și permit calcularea scorurilor la 9 factori.

Unul dintre cele mai folosite teste „creion-hârtie" este ASVAB *(The Armed Services Vocational Aptitude Battery).* Anual el este aplicat pe un număr de peste 2 milioane persoane și cuprinde 10 subteste.

## *2.4. Testele de achiziții*

După primul război mondial testele *The Army Alpha* și *The Army Betha* au influențat nu numai dezvoltarea testelor de inteligență, ci și testele folosite pentru admiterea în instituțiile de învățământ și cele de achiziție. Unul dintre cele mai vechi teste folosite pentru admitere este *The College Entrance Examination Board* (CEEB). După introducerea mașinii de scorare, în 1930, aceste teste au evoluat către *College Board Tests,* în particular *The Scholastic Aptitude Test,* cunoscut în prezent sub numele de *Scholastic Assessment Test.* Funcțiile CEEB au fost subsumate ulterior la *Educațional Tests Service* (ETS), care s-a preocupat de dezvoltarea, standardizarea și validarea unor teste folosite pentru admitere, devenite apoi foarte cunoscute, precum: *The Graduate Record Examination, The Law Schooi Admissions Test, Peace Corps Entrance Tests.*

între timp, Terman și asociații lui de Ia Universitatea Stanford s-au ocupat intens de dezvoltarea testelor standardizate. *The Stanford Achievement Test* (SAchT) a fost publicat în 1923. în 1935 a fost publicat *The Iowa Tests of Basic Skills* (ITBS), test revizuit și restandardizat în 1992.

Un alt test de achiziție a fost publicat în 1930 și se prezintă ca o baterie multinivelară destinată elevilor de la grădiniță și până la clasa a XII-a. în 1942 apărea, într-o primă formă, testul intitulat *Iowa Tests of Educațional Development* (ITED), supus ulterior unor reviziuiri făcute la interval de câțiva ani. Spre deosebire de alte teste de achiziție, ITED își propune să măsoare deprinderi generalizate independente de curriculum.

Desigur, dezvoltarea impetuoasă a psihometriei în secolul XX nu a fost scutită și de unele reacții din diferite direcții, traduse în critici, uneori deosebit de vehemente, reticențe față de testare sau față de anumite teste, respingerea, uneori agresivă, a utilizării testelor etc.

## *2.5. Modele de testare clinică*

Pe de altă parte, unii autori au încercat să facă o evaluare a modului în care psihometria s-a implicat şi a contribuit la rezolvarea problemelor specifice unui anumit domeniu al psihologiei aplicate. Astfel, de exemplu, S.J. Korchin şi D. Schuldberg (1981) au identificat patru modele sau orientări privind testarea psihologică în clinică. Ele reflectă diferenţele profunde privind concepţia despre natura umană, distresul psihologic şi condiţiile pentru schimbarea terapeutică efectivă. Cel mai vechi model - **modelul psihometric** - este încă în expansiune. Măsurarea, pe bază de teste, este elementul central al acestui model. Scopul îl reprezintă predictia statistică a trăsăturilor şi el reclamă ca testele utilizate să fie valide şi demne de încredere. Obiectivitatea itemilor testului trebuie abordată prin obiectivitatea examinatorului.

Al doilea model este numit de autori **tradiţia** clinică, in acord cu acest model evaluatorul clinic poate utiliza tehnici psihometrice, însă, spre deosebire de modelul psihometric, al cărui scop era descrierea trăsăturilor, el se concentrează asupra descrierii personalităţii, incluzând arii multiple şi niveluri de funcţionare. Evaluatorul clinic, acţionând în acord cu tradiţia clinică, pune mai mult accentul pe utilizarea raţionamentului, inferenţei şi subiectivităţii. Korchin şi Schudberg (1981) definesc succint rolul evaluatorului în psihodiagnoză (care înseamnă **orientare clinică)**: „Dincolo de clinician, orientarea psihodiagnostică face mai mult din clinician decât din test centrul procesului de măsurare. Clinicianul trebuie să organizeze şi să conceptualizeze întrebarea la care se va răspunde, tehnicile ce vor fi utilizate, iar în final va integra diverse rezultate într-un întreg coerent. în orice moment sunt necesare judecata clinică şi inferenţa, iar valoarea rezultatelor măsurării depinde în mare măsură de cunoştinţele şi deprinderile de interpretare ale clinicianului".

Al treilea model - **măsurarea comportamentului** - diferă mult de modelul psihometric şi de tradiţia clinică, atât în concepţie, cât şi în practică. Evaluatorii comportamentului ocolesc concepţiile asupra personalităţii privind dispoziţiile sau trăsăturile. Ei resping ideea conform căreia personalitatea are legătură cu ceea ce un individ este sau **are** şi pun accentul mai mult pe ceea ce individul **face.** De aceea, rolul testării psihologice este minimizat. Criteriile psihometrice sunt în mare măsură incompatibile cu presupunerile comportamentale.

Al patrulea model îl reprezintă **psihologia umanistă,** ai cărei reprezentanţi se manifestă predominant negativ faţă de măsurare. C. Rogers (1942) a avut o mare influenţă în această direcţie, susţinând dezavantajele utilizării testelor. „Dacă psihologul începe activitatea sa cu o baterie completă de teste, acest fapt va purta cu sine implicaţia că el va oferi soluţii pentru problemele clientului." C. Rogers susţine ideea conform căreia **clientul** şi nu terapeutul trebuie să fie „diagnosticianul".

Făcând o sinteză a mai multor puncte de vedere, A. Sugarman (1978) evidenţiază următoarele argumente pentru afirmaţia că măsurarea psihologică nu este umanistă:

- măsurarea este reducţionistă;
- măsurarea este artificială;
- măsurarea nu acordă atenţie relaţiei examinator - pacient;

- măsurarea judecă pacientul;
- măsurarea este prea intelectuală.

## *2.6. „Bilanțul" realizărilor din domeniul psihodiagnosticului*

Datorită serviciilor imense pe care le-a oferit în practică, psihometria și-a consolidat o poziție de vârf în cadrul ramurilor psihologiei. Deși nu a fost - și nu este nici acum - scutită de critici, ea a făcut progrese imense pe linia îndeplinirii unor înalte standarde științifice. Se pare că în noul mileniu procesul de dezvoltare va fi și mai accentuat. Dar și pretențiile pe linie științifică vor crește. Unii autori evidențiază mai multe tipuri de presiuni ce se exercită asupra evoluției ulterioare a psihometriei (vezi Kaplan și Saccuzzo, 1993): 1. probleme profesionale; 2. probleme morale; 3. probleme etice; 4. probleme sociale. Alți autori încearcă să fiică un fel de „bilanț" al realizărilor în domeniul psihodiagnosticului la sfârșitul secolului XX. Spre exemplu, Cohen, Swerdlik și Phillips (1996) ne oferă o listă ce cuprinde, sintetic, mai multe aserțiuni, și anume:

1. *Trăsăturile și stările psihologice există.* Sensurile în care sunt utilizate aceste noțiuni se referă la modul în care un individ diferă de altul. Utilizarea termenilor „stare" sau „trăsătură" este însă întotdeauna relativă. De exemplu, în descrierea unei persoane ca fiind „timidă" sau chiar în utilizarea expresiilor de genul „foarte timid" sau „nu este timid", cele mai multe persoane fac o comparație cu gradul sau nivelul de timiditate care este așteptat de la o persoană medie ce s-ar afla în circumstanțe similare. în testarea și evaluarea psihologică, evaluatorii fac, de asemenea, comparații cu o persoană medie ipotetică.

2. *Trăsăturile si stările psihologice pot fi cuantificate și măsurate.* La un test pentru adaptarea maritală, *A* (soția) obține scorul 36, iar *B* (soful) obține scorul 41. Aceste valori nu ne spun mai nimic în legătură cu adaptarea lor maritală. Pentru a contura un răspuns profesional ar trebui să știm mai mult în legătură cu: a) *A*; b) *B*; c) cum a fost definit constructul *adaptare maritală* în cadrul testului aplicat; d) înțelesul și semnificația scorurilor pentru autorul testului; e) cercetări relevante care să susțină îndrumările din test pentru scorare și interpretare.
   Măsurarea este actul prin care se atribuie numere sau simboluri caracteristicilor unor obiecte (oameni, evenimente, lucruri etc.) în acord cu anumite reguli. Pentru marea majoritate a testelor psihologice, un anumit număr ce reprezintă scorul la test este derivat din răspunsurile examinatului. Scorul la test, presupus a reprezenta „puterea" unei abilități sau a unei trăsături, este frecvent bazat pe *modelul cumulativ al scorării.*

3. *Variate moduri de abordare în măsurarea diferitelor aspecte ale aceluiași lucru pot fi folositoare.* Un număr diferit de teste și tehnici de evaluare poate fi disponibil pentru măsurarea aceluiași construct psihologic (interese, abilități, trăsături, stare etc). Unele teste sunt mai bune decât altele din multe puncte de vedere. De altfel, testele pot să difere în funcție de multe criterii, cum ar fi:
   a) testele pot varia în măsura în care ele sunt legate de o anumită teorie. Astfel, itemii testului *MMPI-2* nu au fost dezvoltați în raport cu o anumită teorie, în

timp ce itemii testului *Meyers-Briggs Type Indicator* au fost dezvoltați pe baza teoriei lui C.G. Jung privind tipurile personalității;

b) itemii testului pot să difere în funcție de modul în care au fost derivați, adică pe o bază *rațională* sau pe o bază *empirică*;

c) există o mare varietate a modurilor în care sunt prezentați itemii testelor. Cele mai cunoscute sunt: itemi prevăzuți cu răspunsuri de tip „Adevărat/Fals"; itemi prevăzuți cu răspunsuri multiple la alegere; itemi tip eseu. Există însă și alte moduri, precum cele în care sarcina subiectului este de a acționa asupra materialului-stimul, reordonându-1, rearanjându-1, corectându-1 etc.;

d) testele diferă în ceea ce privește administrarea, scorarea și interpretarea procedurilor. Unele teste se aplică individual, altele în grup; unele au restricție de timp iar altele nu; unele teste pot fi aplicate și interpretate pe bază de mașină sau computer, în timp ce altele necesită o comisie de experți.

e) testele diferă în măsura în care materialele-stimul sunt verbale sau nonverbale.

4. *Măsurarea poate oferi răspunsuri la anumite probleme legate de viata cotidiană a subiectului.* Mereu apar probleme și întrebări legate de un anumit individ. Poate el să se prezinte la o ședință de judecată ? Poate fi angajată această persoană ? Cine poate lua în custodie acest copil ? Poate fi promovată această persoană ?

5. *Măsurarea poate evidenția fenomene care reclamă atenție si studii suplimentare.* în psihologie, ca și în medicină, diagnoza este în opinia publică asociată, de regulă, cu numele unor boli, mai ales al unor boli mintale. în realitate însă termenul „diagnoză" este utilizat într-un sens mult mai larg. De exemplu, un psiholog specializat în măsurare poate utiliza tehnici diagnostice pentru a analiza cum diferă gândirea și conduita implicate în rezolvarea unui test administrat cu ajutorul computerului de gândirea și conduita subiectului implicat în rezolvarea aceluiași test, dar administrat gen „creion-hârtie". Sau: un psiholog specializat în cercetarea juraților poate utiliza tehnicile diagnostice pentru a analiza dacă apar sau nu anumite constrângeri privitoare la unele argumente.

6. *Variatele surse de date sunt parte a procesului de măsurare.* Pentru a înțelege un elev, un condamnat, un angajat, un client pentru terapie etc, datele recoltate cu ajutorul testului sunt utile. Cu toate acestea, pentru a lua decizii în legătură cu viața și conduita subiectului este absolut necesar să se analizeze și alte surse de informație privind starea fizică și mintală actuală și trecută, valori, motivații, aspirații, statut ocupațional sau academic, probleme familiale etc.

7. *Variate surse de eroare sunt parte ale procesului de măsurare.* Spre deosebire de limbajul obișnuit, în contextul testării psihologice eroarea este nu numai de așteptat, dar ea constituie o componentă a procesului măsurării. Eroarea se datorează unor factori irelevanți, ce vor influența performanța la test. Și întrucât eroarea este variabilă în orice proces de măsurare psihologică, se utilizează expresia *varianta erorii.* Scorurile obținute de subiecți la test sunt în mod tipic supuse întrebărilor privind gradul în care ele reflectă varianta erorii. De exemplu, ne întrebăm în ce măsură scorul la un test de inteligentă reflectă valoarea QI al subiectului și în ce măsură reflectă varianta erorii.

8. *Testele și alte tehnici de măsurare au calități și slăbiciuni.* Utilizatorii de teste competenți sunt și trebuie să fie mereu conștienți de limitele pe care le prezintă instrumentele psihodiagnostice pe care le aplică și, totodată, trebuie să cunoască modul în care acestea pot fi compensate prin intermediul altor surse de informație referitoare la subiect.
9. *Testul referitor la un comportament prognozează conduite care nu sunt legate de test.* în general, testarea și măsurarea sunt dirijate plecând de la presupunerea că pot fi făcute generalizări asupra comportamentului subiecților în afara condițiilor de testare, plecând de la datele obținute pe bază de test.
10. *Testarea comportamentului cotidian prognozează conduita viitoare a subiectului.* O rară excepție de la această supoziție apare în legătură cu psihologia judiciară, unde testele psihologice sunt folosite nu pentru a prezice conduite, ci. pentru a înțelege *(post-factum)* conduite care au fost deja adoptate în comiterea infracțiunilor.
11. *Testarea și măsurarea pot fi realizate într-o manieră corectă, neinfiuențatâ de prejudecăți sau de alți factori.* Astăzi, majoritatea constructorilor de teste se străduiesc să dezvolte instrumente care se pot aplica în condiții corecte, dacă se respectă integral instrucțiunile de aplicare din cadrul manualului.
12. *Testarea și măsurarea se fac în beneficiul societății.* O lume fără teste ar fi aproape un coșmar. într-o lume fără teste, de exemplu, cadrele didactice și administratorii școlilor ar repartiza elevii în clase speciale sau diferite după cum cred ei că trebuie să fie repartizați.

# 3. Tendințe și direcții de dezvoltare a psihometriei o dată cu „predarea ștafetei" dintre milenii

## *3.1. Teoria testelor*

**în planul** teoriei, modelul clasic psihometric este înlocuit de un nou model, și anume IRT *(Teoria răspunsului la item).* Făcând o sinteză a mai multor puncte de vedere, M. Albu (1998) ajunge la concluzia că această teorie are la bază următoarele postulate:

1. Comportarea unui subiect la un item al unui test poate fi explicată (sau prezisă) cu ajutorul unui set de factori, numiți *trăsături, trăsături latente* sau *abilități.* Orice construct inobservabil, presupus continuu, în privința căruia o teorie psihologică afirmă că persoanele se deosebesc între ele poate fi privit ca factor. Fiecărui factor i se asociază o variabilă cu valori numerice cuprinse între -°» și +=», continuă, denumită *variabilă latentă.*
2. Se inferează existența unui factor numai dacă se observă că răspunsurile la itemi prin care se dorește măsurarea constructului covariază (variază la fel).
3. Relația dintre performanța la item a subiecților și fiecare dintre trăsăturile care are legătură cu performanța poate fi descrisă prin câte o funcție crescătoare, denumită *funcție caracteristică a itemului* sau *curbă caracteristică a itemulul.* Această funcție

arată cum depinde probabilitatea de a răspunde corect (sau afirmativ) la item de nivelul trăsăturii.

Cei care susțin acest model caută să evidențieze și argumentele sau rațiunile privind importanța lui, și anume :

1. IRT poate compara teste alcătuite explicit din itemi diferiți. în consecință, ea permite comparații între diferite ocazii pentru același subiect, în raport cu care memoria pentru răspunsurile anterioare este o problemă, chiar dacă cele două teste nu au itemi comuni. Aceasta este numită „măsurarea liberă a testului" și este importantă pentru testarea ajustată și pentru testarea adaptativă computerizată.
2. Subiecții cu același scor clasic pot să difere în ceea ce privește deprinderea măsurată, depinzând de presupunerile făcute de modelul IRT.
3. Estimarea clasică a nivelului atributului (deprinderii) sau numărul corect la un test de abilități nu este legat linear de forma deprinderii. în consecință, scala numărului corect nu este o scală de interval.
4. Estimările clasice ale dificultății și discriminării, cum ar fi probabilitatea unui răspuns corect, valoarea *p* și corelația *scor la item - scor total* ($r_{jt}$) nu sunt dependente una de alta așa cum sunt dependente de abilitățile subiectului. Astfel, de exemplu, un item a cărui valoare *p* în populația generală este 0,5 va avea o valoare mai scăzută printre cei cu abilități inferioare, dar psîhometria clasică nu poate să prezică magnitudinea descreșterii, ceea ce nu este cazul IRT.

O altă teorie ce s-a impus în atenția psihodiagnosticienilor este *teoria stărilor si a trăsăturilor latente,* care încearcă să dea răspuns la următoarele întrebări:
- cum putem afla dacă în răspunsurile date de un subiect la un chestionar care măsoară o trăsătură de personalitate intervin sau nu efectele situației de măsurare ? ;
- dacă există efecte ale situației, ce relație există între scorul obținut la scală și trăsătura măsurată? ;
- ce relație există între stări și trăsături? (vezi Albu, 1998).

Dar ce este *starea* și ce este *trăsătura* ? Spre deosebire de disciplinele tradiționale ale psihologiei, care aveau în atenție fie numai diferențele interindividuale (cum este cazul psihologiei diferențiale), fie diferențele intraindividuale (cum este cazul psihologiei generale), *teoria stărilor si trăsăturilor* recunoaște printre atributele psihologice existența atât a deosebirilor dintre indivizi, stabile în timp, cât și a schimbărilor intraindividuale. Ea consideră că fiecare atribut psihologic observat este afectat într-un anumit grad de:
- caracteristici ale individului;
- caracteristici ale situației și/sau influențelor care interacționează;
- eroarea de măsură.

în consecință, rezultatul măsurării unei variabile observate se descompune în:
1. o componentă care nu depinde de situație și/sau de efectele interacțiunilor;
2. o componentă care depinde de situație și/sau de efectele interacțiunilor;
3. o eroare de măsură.

Prima componentă este denumită *trăsătură,* iar suma primelor două componente este denumită *stare.*

Existenta acestor componente are implicații extrem de importante asupra modului în care se face evaluarea psihologică (vezi Albu, 1998). în construirea și utilizarea testelor este necesar să se cunoască nu numai fidelitatea acestora, ci și cât de mult măsoară ele caracteristici stabile ale persoanelor și cât de mult sunt afectate ele de situația în care se face măsurarea. Când se urmărește măsurarea *trăsăturilor,* rezultatele măsurărilor trebuie să fie afectate cât mai puțin de efectele specifice ocaziei de măsurare. Când se evaluează *starea,* instrumentul utilizat trebuie să fie sensibil la influențele situației.

O altă tendință actuală în psihodiagnostic și care se va accentua în anii următori este trecerea de la evaluarea psihometrică la *evaluarea potențialului de învățare* (vezi Havărneanu, 2000). Aceste două sisteme de evaluare au fost percepute antagonist, iar explicația rezidă în apariția unei noi paradigme care se opune practicii tradiționale îndelung aplicate. Evaluarea potențialului de învățare oferă posibilitatea construirii și exersării unei sarcini, urmărindu-se evoluția subiecților în rezolvarea ei. Această metodă de evaluare, spre deosebire de psihometrie, nu se bazează pe ceea ce subiecții au învățat înainte, ci propune sarcini de învățare specifice pentru a se cunoaște profitul pe care ei pot să-1 obțină.

Pentru evaluarea' cantitativă și calitativă a potențialului de învățare se folosesc două procedee:

1. *Antrenamentul în timpul testului,* procedeu care constă în corectarea și antrenarea subiectului imediat după o soluție greșită. După această fază urmează evaluarea, în care se oferă subiectului un număr de itemi pe care trebuie să-i rezolve fără asistentă. Ceea ce este important în această procedură este faptul că subiectul poate să-și manifeste aptitudinea de a stăpâni și aplica principiile învățate în timpul evaluării;

2. *Procedeul pre-test - învățare - post-test,* ce cuprinde trei faze:
   - faza *pre-test,* care constă în obținerea unei evaluări de bază a funcțiilor actuale și care este asemănătoare testului psihometrie uzual;
   - faza *învățării,* care constă în a expune subiectului condițiile ce favorizează reușita sarcinii propuse. în această fază i se dau ajutoare ce-i permit să avanseze spre rezolvarea problemei, să învețe strategii de utilizat pentru rezolvare sau să-și corecteze comportamentul cognitiv inadecvat față de problemă;
   - faza *post-test,* care constă în verificarea efectelor învățării.

De fapt, cele două tendințe nu se exclud, ci, dimpotrivă, ele sunt complementare în examenul psihologic (vezi Havâmeanu, 2000). Testele permit evaluarea a ceea ce un subiect este capabil să facă în momentul administrării testului, iar evaluarea potențialului de învățare ne permite să estimăm dacă subiectul este capabil să învețe.

## *3.2. Construcţia şi dezvoltarea unor noi teste*

Sute de noi teste sunt publicate în fiecare an şi rata proliferării lor va creşte, pe de o parte, din nevoia de a răspunde unor cerinţe dinspre noi domenii (de exemplu, psihologia ecologică, psihologia comportamentului, psihologia clinică, psihologia familiei etc.), iar pe de altă parte, din nevoia de a înlocui testele mai vechi.

Printre testele mai noi putem aminti: *The Kaupnan Assessment Batteryfor Children* (K-ABC), *Minnesota Multiphasic Personality Inventory,* varianta 2 (MMPI-2) pentru adulţi şi varianta pentru adolescenţi (MMPI-A), *Personality Inventory for Children* (PIC), *Multidimensional Aptitude Battery* (MAB) ş.a.

Privitor la personalitate au fost construite mai multe teste bazate pe modelul celor S factori (BIG-FIVE). Deşi diferiţi cercetători au folosit termeni diferiţi, aceşti factori sunt (vezi şi Minulescu, 1996):

Nevrotismul - *Neurolicism;*

Extraversiunea - *Extraversion*;

Deschiderea la experienţă - *Openness to Experience*;

Agreabilitatea - *Agreeableness*;

Conştiinciozitatea - *Conscientousness.*

Rearanjând aceşti factori se ajunge la un acronim simplu: OCEAN (vezi Gregory, 1996).

Plecând de la acest model, P.T. Costa (1991) şi R. McCrae (1989, 1992) au construit două teste de personalitate: 1. *The Revised NEO Personality Inventory* (NEO-PI-R), ce conţine 240 de itemi. în afara celor 5 domenii majore ale personalităţii, inventarul măsoară 6 trăsături specifice, numite faţete, în cadrul fiecărui domeniu; 2. *The NEO Five-Factor Inventory* (NEO-FFI), ce cuprinde 60 de itemi şi care este, de fapt, o versiune prescurtată a celuilalt.

Oricum, noile teste îşi dovedesc superioritatea fie datorită unor calităţi psihometrice superioare, fie datorită faptului că sunt mult mai specifice şi mult mai potrivite pentru diferite probleme particulare. De asemenea, testele mai noi se deosebesc fundamental de cele tradiţionale, deoarece ele sunt bazate pe concepte şi teorii modeme din diferite ramuri ale psihologiei. Este suficient să amintim, de exemplu, impactul produs asupra construirii testelor de inteligenţă de teoria lui R. Sternberg (modelul triarhic) şi de teoria lui H. Gardner (variante multiple ale inteligenţei).

De altfel, proliferarea testelor netradiţionale este determinată de două tendinţe existente în testarea psihologică:

1. Testele netradiţionale reflectă creşterea răspunsului ştiinţei psihologice la nevoile din ce în ce mai mari de aplicare în practică (vezi Haynes, 1991). Chiar şi cei mai înverşunaţi adversari ai psihometriei pot să recunoască faptul că noile teste constituie, înainte de orice, un răspuns la obiecţii şi o încercare de perfecţionare şi de creştere a „puterii" *(soundness)* testului;
2. Se fac eforturi pentru a integra testele cu alte aspecte ale psihologiei aplicate. De exemplu, mulţi psihologi, orientaţi în special spre latura comportamentală, au fost

decepționați de relația extrem de slabă dintre măsurarea clinică, testele tradiționale și intervențiile pe linia tratamentului (vezi Haynes, 1992). Cel mai de dorit ar fi nu testele ale căror rezultate au o legătură directă cu tratamentul, ci acelea care pot fi utilizate pentru măsurarea eficacității tratamentului.

Un alt aspect al proliferării instrumentelor psihodiagnostice îl constituie construirea unor teste din categoria celor *semistandardizate.* Este vorba, de altfel, de încercarea psihologilor de a scoate psihodiagnosticul de sub controlul exclusiv al experților și de a oferi și altor utilizatori (cum este cazul părinților, cadrelor didactice, personalului medical, asistenților sociali ș.a.) unele instrumente psihodiagnostice care să-i ajute în activitatea lor. Aceste teste ar oferi informații cu caracter orientativ (vezi și Mitrofan, 1997), iar în cazul în care sunt semnale că există probleme mai serioase, trebuie să se apeleze la un psihodiagnostician expert. Și dacă ne gândim că asemenea culegeri de teste publicate poartă pe copertă nume celebre, cum este cel al lui H.J. Eysenck (1998), putem să înțelegem mai ușor utilitatea lor. Cu toate acestea, considerăm că sunt necesare serioase precauții, deoarece o asemenea intenție generoasă poate fi contrabalansată de multiple efecte negative asupra psihodiagnozei autentice, științifice.

### *3.3. Standarde cât mai înalte pentru testarea psihologică*

Asemenea preocupări pot fi grupate în următoarele categorii:

1. *Standarde înalte pentru constructorii și utilizatorii de teste.*

Trebuie subliniat mai întâi faptul că, aproape paralel cu publicarea primelor teste și, prin urmare, cu nașterea psihometriei, au apărut și primele preocupări privind protejarea activității psihodiagnostice. încă din 1895 American Psychological Association (APA) a format primul său comitet ce urma să se ocupe de măsurarea mintală și de modul în care se aplică testele noi. Un alt comitet APA a fost înființat în 1906, cu misiunea de a se ocupa de probleme de standardizare. în 1923 membrii APA resping recomandările făcute de un comitet privind monitorizarea modului de utilizare a testelor de către nepsihologi. în 1954, APA publică *Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Tests,* document care stabilea standardele pentru testarea psihologică, precum și recomandările tehnice. în anul imediat următor, o altă organizație profesională - *The National Educațional Association* -, lucrând în colaborare cu *National Council on Measurement Used in Education* (cunoscut în prezent sub numele *The National Council on Measurement),* a elaborat și publicat *Technical Recommendations for Achievement Tests.*

De-a lungul anilor au apărut din ce în ce mai multe publicații ale APA în care regăsim serioase preocupări privind asigurarea unui înalt nivel de profesionalism în utilizarea testelor psihologice, lată unele dintre cele mai importante:

- *Standards for Educațional and Psychological Tests and Manuals* (1966);
- *Automated Test Scoring and Interpretation Practices* (1966);
- *Standards for Educațional and Psychological Tests* (1974);
- *Principles for the Validation and Use of Personnel Selection Procedures* (1980);
- *Speciality Guidelines for the Delivery of Services by Clinical Psychologists* (1981);

- *Speciality Guidelines for the Delivery of Services by Counselling Psychologists* (1981);
- *Speciality Guidelines for the Delivery of Services by Industrial'Organizational Psychologists* (1981);
- *Speciality Guidelinesfor the Delivery of Services by School Psychologists* (1981);
- *Ethical Principles of Psychologists* (1981, 1992);
- *Standardsfor Educațional and Psychological Testing* (1985);
- *Guidelines for Computers-Based Tests and Interpretations* (1986);
- *Standards for Educațional and Psychological Testing* (1993).

The National Association of School Psychologists (NASP) a "adoptat, în 1984, *Principles for Professional Ethics,* un ghid extrem de util pentru selecția, utilizarea și interpretarea testelor psihologice. Acesta a fost revizuit și adoptat în 1992.

APA a manifestat întotdeauna grijă pentru ca testele să fie aplicate la un înalt nivel științific, dar numai de către cei calificați pentru aceasta. încă din 1950, un comitet al său pentru Ethical Standards for Psychology a publicat un raport, intitulat *Ethical Standardsfor the Distribution of Psychological Tests and Diagnostic Aids*. **Printre altele,** acest raport diferenția trei niveluri de calificare pentru utilizarea testelor și anume:

- *Nivelul A* : teste care pot fi administrate, scorate și interpretate adecvat cu ajutorul manualului și al unei orientări generale (de exemplu, teste de achiziție);
- *Nivelul B*: teste care reclamă anumite cunoștințe tehnice privind construirea și utilizarea testelor, precum și cunoștințe din alte domenii ale psihologiei, precum: psihologia diferențială, statistica psihologică, psihologia adaptării, psihologia personalului, orientarea vocațională (de exemplu, teste de aptitudini, inventare de adaptare aplicabile populației normale).
- *Nivelul C*: teste care solicită cunoștințe de înalt nivel privind testarea și din alte domenii de suport, la care trebuie să se adauge supervizarea din partea unor specialiști în aceste domenii (de exemplu, teste proiective, teste mintale individuale).

Acest raport a fost integrat apoi în publicația *APA's Ethical Standards of Psychologists* (1953) și citat în *Standardsfor Educațional and Psychological Tests and Manuals* (1966).

în *Ethical Principles of Psychologists* (1992) sunt făcute precizări și mai clare privind calificările utilizatorilor de teste. Astfel, *Principiul A* afirmă că psihologii „oferă numai acele servicii și utilizează numai acele tehnici pentru care sunt calificați prin educație, formare sau experiență". *Standardul etic 2.02* adaugă: „psihologii se abțin de la utilizarea necorespunzătoare a tehnicilor de măsurare și, totodată, iau măsuri pentru a preveni ca alții să utilizeze defectuos informația pe care o oferă aceste tehnici".

Cu toate măsurile luate, s-a constatat că în practică se întâlnesc frecvente abateri. De aceea, APA, împreună cu The American Research Association, The National Council on Measurement in Education și cu foarte multe edituri ce publicau teste, a înființat The Joint Committee on Testing Practice (JCTP). Acesta a adoptat, în 1988, *The Code of Fair Testing Practices in Education,* care descrie obligațiile celor care construiesc teste, precum și ale celor ce le aplică, în patru arii: a) dezvoltarea/

selectarea testelor; b) interpretarea scorurilor; c) strădania pentru corectitudine; d) informarea subiecților.

2. *Creșterea obiectivității în aplicarea si interpretarea testelor.*

Deși în literatura psihodiagnostică apar lucrări favorabile testelor proiective, practicienii tind tot mai mult să se orienteze către testele obiective, în fruntea cărora se impune de la distanță MMPI, mai ales MMPI-2. Un indicator al acestei tendințe, ce se **va accentua în viitor,** îl reprezintă creșterea numărului de referințe în favoarea MMPI față de testul Rorschach, așa cum apare în *The Mental Measurement Yearbooks* și în alte surse (de exemplu, la Polyson, Peterson și Marshall, 1986).

O altă tendință'către creșterea obiectivității se manifestă în continuarea cercetărilor privind testarea psihologică. Deși există mii de studii publicate în legătură cu testul MMPI, respectiv MMPI-2, interesul pentru investigare și cercetare nu numai că nu încetează, ci, dimpotrivă, se accentuează de la un an la altul și va crește cu siguranță în viitor. în acest fel se prefigurează o creștere substanțială a preferinței practicienilor pentru testele de personalitate obiective, în detrimentul unor teste proiective.

## *3.4. Interes și preocupări pentru respectarea drepturilor subiecților supuși testării psihologice*

Așa cum este precizat în standardele APA, practicienii, inclusiv psihodiagnosticienii, trebuie să respecte cu strictețe drepturile celor care sunt supuși acțiunii de testare, și anume: a) dreptul de a consimți doar în cunoștință de cauză; b) dreptul de a fi informați asupra rezultatelor testării; c) dreptul de a nu li se invada intimitatea; d) dreptul la etichetarea cel mai puțin stigmatizantă; e) dreptul la confidențialitate.

Neîncălcarea acestor drepturi și a altora va face, desigur, ca un număr din ce în ce mai mare de subiecți, din toate domeniile socioprofesionale și de toate vârstele să apeleze la serviciile psihologice, inclusiv la cele de testare. Respectarea drepturilor lor îi va face să se simtă mai securizați și să manifeste un mai mare interes pentru măsurarea și evaluarea psihologică. în secolul și în mileniul care abia au început, în mod sigur lumea va avea tot mai mult nevoie de psihologie, inclusiv de testare psihologică.

## *3.5. Computerizarea testelor*

Desigur, un prim scop al utilizării computerului în psihodiagnoză îl reprezintă scurtarea timpului de aplicare, incluzând toate etapele și, mai ales, scorarea și interpretarea rezultatelor. Unii autori încearcă să evidențieze și alte avantaje. Astfel, într-o lucrare recentă, C. Havârneanu (2000) delimitează următoarele criterii care evidențiază avantajele utilizării computerului în examinarea psihologică:

1. *Criteriul timp.* Față de probele clasice, cele computerizate aduc o condensare temporală. Aceasta nu rezultă din scurtarea timpului de solicitare, ci din modul rapid de prelucrare, afișare și tipărire a rezultatelor. Timpul câștigat poate fi alocat întreținerii psihologice prelungite cu subiectul aflat în situația de examinare.

Computerul nu se interpune între examinat şi examinator, el oferind posibilitatea prelungirii sensibile a contactului uman direct, atât de necesar realizării unui psihodiagnostic competent;

2. *Criteriul mobilităţii.* Faţă de unele probe de reactivitate senzorio-motorie utilizate, subiectul poate reacţiona la stimuli în mişcare bidimensională. Posibilitatea utilizării unor stimuli perturbatori are o gamă mai largă de utilizare. Un avantaj cert este acela că există posibilitatea subiectului de a comunica interactiv cu computerul, care posedă largi distribuţii ale posibilităţilor de răspuns;

3. *Criteriul particularizării si individualizării examenului.* în formele tradiţionale de examinare, operativitatea este scăzută din cauza timpului practic limitat care se poate aloca pentru a culege un număr mare de date şi pentru a face comparaţii rapide ale acestora. în formele de examinare computerizată se pot efectua comparaţii rapide, se pot nuanţa rezultatele, iar interacţiunea datelor poate fi analizată în permanentă;

4. *Criteriul economic.* O particularitate deloc neglijabilă în capacitatea de investigare a unui laborator constă în posibilitatea de dotare materială. O probă de tip clasic presupune cheltuieli de achiziţionare superioare costului unui computer pe care pot fi stocate un număr nelimitat de probe psihologice.

Un alt mod de utilizare îl reprezintă *testarea computerizată adaptaţi vă.* Diferitele seturi de întrebări ale testului sunt administrate, cu ajutorul calculatorului, la diferiţi indivizi în funcţie de „81301011" fiecăruia dintre ei fată de trăsătura supusă măsurării, în testarea abilităţilor, de exemplu, computerul adaptează nivelul de dificultate a hemului în funcţie de răspunsul subiectului. Dacă răspunsul este incorect, este oferit un item mai uşor, iar dacă este corect, poate fi selectat un item mai dificil. Un alt exemplu: un computer poate avea o bancă de itemi pentru un test de achiziţie, aceştia prezentând diferite niveluri de dificultate. Computerul poate fi programat: 1. să nu prezinte un item cu un nivel crescut de dificultate dacă subiectul nu a răspuns corect la 2 itemi succesivi de un nivel de dificultate inferior; 2. să termine testarea când subiectul nu răspunde corect la S itemi consecutivi de un anumit nivel de dificultate.

O altă direcţie de utilizare a computerului este aceea în care el *generează sarcini ce nu pot fi prezentate prin metodele tradiţionale.* Prin intermediul calculatorului va fi posibilă abordarea unei noi palete de abilităţi ce nu au figurat în obiectivele unor teste tradiţionale.

în fiecare an sunt dezvoltate tot mai multe *programe pentru scorarea testelor si pentru producerea unor rapoarte scrise.* M. Albu (1998) enumera, în lucrarea sa, mult mai multe utilităţi prezente şi, mai ales, viitoare ale programelor folosite în domeniul testării psihologice:

a) păstrarea rezultatelor testării psihologice, în fişiere sau în baze de date;

b) calculul scorurilor la teste; asemenea programe sunt utile mai ales în cazul testelor compuse dintr-un număr mare de itemi, repartizaţi pe mai multe scale. Există şi teste care nu pot fi cotate decât cu ajutorul calculatorului (de exemplu, tesoil pentru capacitatea de organizare C092);

c) administrarea testelor, urmată, desigur, de calculul scorurilor; cu ajutorul calculatorului pot fi administrate teste prin care se măsoară variabile psihice sau fiziologice care nu ar putea fi investigate în cazul administrării „creion-hârtie" (de exemplu, timpul de reacție, timpul de decizie, timpul de răspuns la fiecare item al unui chestionar etc.);

d) identificarea protocoalelor invalide, în care răspunsurile subiectului nu sunt conforme cu realitatea. Un procedeu utilizat în acest scop aplică teste statistice asupra succesiunilor de răspunsuri date de subiect;

e) verificarea unor ipoteze referitoare la persoana examinată, pe baza comparării, prin teste statistice, a rezultatelor obținute de aceasta la examenul psihologic cu cele ale unui eșantion extras din populația căreia îi aparține subiectul;

f) intervievarea subiectului; programele conțin, alături de întrebările posibile, și un algoritm de constituire a interviului în timpul examenului psihologic, în funcție de răspunsurile date de subiect. Interviurile administrate de calculator sunt contra-indicate însă în cazul copiilor, al adulților cu un nivel intelectual scăzut și al celor cu simptome psihiatrice;

g) interpretarea rezultatelor la un test psihologic, care are la bază transpunerea într-un program a unui set de reguli prespecificate, referitoare la un răspuns sau la un pattern de răspunsuri (un scor la un test sau un profil psihologic), ce permite analiza, interpretarea și evaluarea unor calități ale persoanelor;

h) redactarea raportului psihologic; uneori sunt formulate predicții referitoare la subiect, fie pe baza unor metode statistice (de exemplu, folosind regresia liniară), fie pe baza identificării unor legături între scorurile la test și unele caracteristici non-test, cum sunt datele biografice. Alteori, în urma comparării profilului psihologic al subiectului cu rezultatele obținute la aceleași teste de diverse grupuri de persoane (de exemplu, grupuri care diferă între ele prin profesie, prin performanța în muncă sau prin diagnosticul psihiatric) se determină populația din care face parte persoana examinată;

i) alegerea tratamentului (a terapiei, a programului de instruire etc.) cel mai potrivit pentru fiecare subiect; *acesta reprezintă cel mai tnalt nivel de implicare a calculatorului in activitatea psihologului si este de așteptat ca numărul programelor de acest tip să crească* (s.n.);

j) construirea unui test psihologic.

După unii autori (Cohen, Swerdlik și Phillips, 1996), programele pentru computer, destinate a facilita construcția, administrarea, scorarea și interpretarea unor teste, cum ar fi cazul testelor de achiziție dezvoltate de cadrele didactice, vor prolifera într-un mod impresionant. Asemenea programe, având denumiri de genul *„Make-A-Test", „Create A Test", „The GrandInquisitor", „The First National Item Bank and Criterion--References Scoring System",* evidențiază două avantaje majore ale testării psihologice computerizate: 1. capacitatea de a stoca itemi în „banca de itemi" ; 2. capacitatea de a individualiza testarea printr-o tehnică numită „ramificarea itemului".

De asemenea, utilizarea computerului se extinde la toate tipurile de teste, inclusiv măsurarea comportamentală (vezi Farrell, 1992).

## *3.6. Predicţii pentru viitorul apropiat*

Referitor la tendinţele de dezvoltare în viitor ale psihometriei, unii autori (Kaplan şi Saccuzzo, 1993) au formulat o serie de predicţii:

**Predicţia 1: perspectivele sunt promiţătoare.** Acest optimism este bazat pe rolul imens pe care l-a jucat testarea în dezvoltarea şi recunoaşterea psihologiei în general şi a psihologiei profesionale în particular. Poate că testele, aşa cum sunt cunoscute ele astăzi, vor fi retrase din scenă, dar aceasta nu înseamnă că psihometria îşi va închide porţile, ci, dimpotrivă, ea va înflori în secolul următor;

**Predicţia 2: proliferarea unor teste noi şi îmbunătăţite va continua** cu **şi mai mare intensitate.** Testele de inteligenţă, aşa cum se prezintă ele astăzi, sunt departe de a fi perfecte, cu toate revizuirile făcute. Prin urmare, rolul dominant al bateriilor de teste Stanford-Binet şi Wechsler nu este deloc sigur pentru viitor. Chiar dacă multiplele revizuiri efectuate până acum au condus la îmbunătăţirea unor elemente de conţinut şi la unele calităţi psihometrice noi, aceste teste nu diferă în esenţă de caracteristicile şi de concepţia care a stat la baza construirii scalelor originale.

Referitor la testele de personalitate, se pare că varianta recentă (MMPI-2) a Inventarului Multifazic de Personalitate Minnesota va fi testul secolului XXI, iar în ceea ce priveşte categoria testelor proiective, testul Rorschach îşi va câştiga un nou nivel de acceptanţă şi respectabilitate în secolul XXI.

**Predicţia 3: schimbări revoluţionare tip** „perestroika" **in testarea** şcolară. Unii specialişti susţin că în secolul ce a început se vor utiliza mai ales testele de achiziţie standardizate la nivel naţional, în timp ce alţii resping această idee. Se pare însă că, în anii următori, *testele de performanţă* ar putea înlocui testele standardizate cu răspunsuri multiple la alegere. Testele de performanţă reclamă ca, în loc să ofere un răspuns verbal sau să completeze o foaie de răspuns, subiectul să facă ceva. Astfel, elevilor li s-ar cere să scrie eseuri, să ofere răspunsuri scrise la probleme specificate sau să rezolve probleme de matematică.

Testarea performanţei este multifaţetată şi include proceduri de tipul: este observat un student ce susţine o conversaţie într-o limbă străină; i se solicită unui elev să conducă în mod real un experiment; li se cere mai multor elevi să lucreze împreună cu un grup şi se observă interacţiunile; li se oferă elevilor probleme care nu au un răspuns sau au mai mult de un răspuns corect şi se observă modul de abordare.

**Predicţia 4: vor continua** controversele, **neînţelegerile şi schimbările.** Se pare că dezacordul şi controversa reprezintă cea de-a doua natură a psihologului. Şi nu este vorba numai de testarea psihologică, ci de orice. Desigur, motivul principal al controverselor dintre psihometricieni este legat de imperfecţiunile instrumentelor psihodiagnostice; de aceea, schimbarea va fi o caracteristică constantă în acest domeniu al psihologiei aplicate.

## 4. Dar în țara noastră ?

înainte de 1989 au existat preocupări ale psihologilor români pentru dezvoltarea psihodiagnosticului. Putem aminti, în acest sens, nume precum: Gh. Zapan, U. Șchiopu, P. Constantinescu, G. Bontilă, I.M. Nestor, M. Roșea, T. Kulcsar, I. Holban, A. Cosmovici ș.a. Din nefericire, mai ales după 1977, aproape un sfert de secol „pedepsele" politice aplicate științelor sociale, dar mai ales psihologiei, au afectat grav și psihodiagnosticul.

în perioada postdecembristă însă, psihologia românească a fost repusă, în mare măsură, în drepturile ei firești. S-au reînființat secțiile de psihologie din cadrul universităților. Institutul de Psihologie, au apărut noi lucrări de valoare, reviste, s-au organizat manifestări științifice. A apărut, totodată, și învățământul privat, așa că anual avem foarte mulți absolvenți în psihologie, care doresc să activeze ca specialiști în școli, climei, firme, bănci, armată, transporturi etc. în aproape orice domeniu sunt și trebuie să fie utilizate instrumente psihodiagnostice. Dar și până la absolvire studenții folosesc teste pentru diferite lucrări, inclusiv pentru lucrarea de diplomă, pentru disertația de masterat. Nu mai vorbim de cei care fac tot felul de investigații, pe bază de teste, pentru elaborarea tezei de doctorat.

Din cîte cunoaștem noi, din nefericire mai peste tot *testele sunt utilizate tn mod complet necorespunzător.* Reluăm o afirmație pe care am făcut-o cu diferite prilejuri: *psihodiagnosticul românesc, mai ales partea practică, reprezintă una dintre cele mai mari infirmități ale psihologiei românești. în regim de maximă urgentă trebuie să se constituie la nivel național un comitet științific, care să hotărască interzicerea utilizării testelor psihologice până când acestea vor răspunde integral cerințelor de ordin științific.* Dar cine să facă acest lucru ? Normal ar fi ca Asociația Națională a Psihologilor să aibă o asemenea inițiativă. Or, ea practic nu există. Din câte știm noi, timp de mai bine de zece ani nu s-au putut aduna psihologii pentru a „revitaliza" acest înalt for care trebuie să asigure protecție științifică și chiar juridică activității psihologului și modului în care acesta este format. După părerea noastră, absența îndelungată a acestui for va costa enorm, iar statutul psihologului la nivel social se va afla permanent în pericol.

Am putea analiza situația testelor în țara noastră în funcție de mai multe aspecte:
a) starea echipamentului testelor;
b) aplicarea testelor;
c) comercializarea testelor.

Referitor la *starea echipamentului testelor* precizăm că, în marea lor majoritate, testele se prezintă într-o situație jalnică. Cele mai multe dintre teste sunt vechi și foarte vechi, folosite și răsfolosite, multiplicate în fel și chip, ceea ce face ca multe pagini ale testelor să cuprindă, pe lângă conținutul itemului, tot felul de semne și de pete, din cauza multiplicării în condiții tehnice discutabile. Sunt multe teste incomplete, fără manual, fără nici o sursă privind istoricul, caracteristicile psihometrice, valoarea psihodiagnostică. Fiind și membru al CNEEA, am avut ocazia de a vedea „la fața

locului" cum se prezintă unele teste pentru cei care doreau să înființeze un nou departament de pregătire psihologică. Am fost uneori șocat de ce am văzut: foi îngălbenite, prăfuite, îndoite în fel și chip, pătate, ținute pe rafturi și prin sertare într-o mare dezordine. Aveam impresia unei întoarceri cu zeci, poate cu multe zeci de ani în urmă. Dar ceea ce ne durea mai mult era faptul că psihologi cu mulți ani de experiență practică nu-și puneau nici un fel de problemă în legătură cu felul în care arătau testele, considerând că este normal să fie așa.

Și în ceea ce privește, să spunem, partea auxiliară a testelor, cum ar fi partea materială, foile de răspuns, grilele etc. ridică mari probleme, în sensul că acestea ori nu există, ori sunt confecționate într-o manieră extrem de discutabilă.

Așa cum am văzut, activitatea de *aplicare a testelor* este serios și sever reglementată în țările în care grija pentru menținerea prestigiului științific al psihologului este permanentă. Exista coduri, standarde etc. care precizează foarte clar cine utilizează testele psihologice, cum le aplică și cum sunt folosite rezultatele. La noi în țară se petrec lucruri absolut incredibile. Testele pot fi aplicate de oricine, fără nici o restricție. Ele pot fi aplicate oricum, fără nici o problemă. Unii psihologi au publicat chiar cărți în care au inclus informații complete privind aplicarea testelor, cum este cazul unor teste proiective. Ei au încălcat flagrant unele prevederi ale codului deontologic. Dar care cod? Și cine s-a simțit deranjat de o asemenea conduită antiprofesională? Am văzut teste în mâinile inginerilor, economiștilor, secretarilor, portarilor ș.a.m.d., și era vorba de unele teste serioase și pretențioase în ce privește aplicarea și interpretarea rezultatelor. Respectivii nu au nici o vină, dar ne întrebăm ce fel de psihologi sunt cei care le-au dat din mână?

*Comercializarea testelor* ridică cel puțin două întrebări de bază: 1. de unde procură psihologul specialist testele de care are nevoie? 2. cine se ocupă în țara noastră de comercializarea testelor?

Ideal ar fi cam așa: un comitet național asigură revizuirea testelor, le reetalonează și, prin intermediul unor firme, care trebuie să respecte strict anumite reguli de distribuire, le oferă solicitanților, dar mai ales celor care satisfac cerințele de formare și specializare. în realitate, nimic din ce am menționat neexistând în realitate, absolvenții de psihologie, dacă nu și-au procurat din timpul facultății ceva teste prin multiplicare-copiere, urmează să găsească o cale strict personală pentru a ajunge la unii psihologi care folosesc teste: și iarăși multiplicare, iarăși xerox care funcționează mai bine sau mai rău, teste incomplete, etaloane inutile etc.

Există mai nou și încercări ale reprezentanților unor firme de a se implica în comercializarea unor teste, mai ales după ce ele sunt puse pe calculator. Cunoaștem doi oameni extrem de serioși, ingineri care, după ce s-au pus la punct cu informațiile privind testele ca instrumente științifice, efectiv s-au îngrozit de ceea ce au văzut în psihodiagnosticul românesc. Și domniile lor au sesizat același lucru straniu: cei care foloseau într-un fel sau altul diferite teste psihologice nu erau mai deloc deranjați de modul în care se prezentau acestea.

## 5. Puţin optimism nu strică

Ar fi complet nedrept să încheiem studiul nostru fără a arăta că nu ne-am pierdut speranţa în viitorul psihometriei şi, mai larg, al psihologiei. Aceasta se bazează pe mai multe elemente:

a) apariţia unor lucrări de mari proporţii şi de mare importanţă, în cadrul cărora regăsim preocupări privind îmbunătăţirea metodologiei utilizate în cercetările psihologice (de exemplu, Zlate, 2000; Radu, 1993, Neculau, 1996);

b) publicarea unor lucrări româneşti, după 1990, adresate bazelor teoretice ale psihometriei (Minulescu, 1996, Albu, Pitariu, 1993, Albu, 1998 şi 2000, Havârneanu, 2000, Horghidan, 1997, Mitrofan, 1997 ş.a.);

c) stabilirea unor legături cu specialişti din alte ţări, fiind astfel posibil accesul la lucrări şi informaţii de mare valoare din psihodiagnosticul mondial;

d) formarea unor specialişti în alte universităţi din lume, cum a fost şi cazul nostru. în calitate de Fulbright Scholar am activat în cadrul a două universităţi americane de prestigiu, câte 6 luni. Este vorba de University of Southwestern Louisiana, unde am lucrat cu S. Hottard, şi University of Texas from El Paso, având privilegiul de a lucra împreună cu R. Whitworth;

e) etalonarea unor teste pe populaţie românească. Am aminti aici cazul testului american DENVER, care a fost etalonat în perioada 1993-1994, cu sprijinul material şi mai ales financiar al Societăţii SORZ din Olanda (director Pieter G.J.M. Hermsen) şi cu entuziasmul unor cadre didactice şi studenţi din mai multe centre universitare. Coordonarea generală a aparţinut centrului universitar Bucureşti (N. Mitrofan şi G. Drilea), iar pentru celelalte centre universitare coordonarea a fost asigurată de următoarele cadre didactice: A. Munteanu (Timişoara), C. Havârneanu (Iaşi), Ş. Szamosckosy (Cluj-Napoca);

f) pătrunderea în România a unor teste noi, moderne, care sunt folosite în cadrul unor universităţi în scop de familiarizare şi de formare a psihologilor. Este cazul testelor WAIS-R; VISC-III; VISC-III$^{UK}$; WPPSI; MMPI-2; MMPI-A; Scalele McCarthy pentru copii; Scalele de dezvoltare Bayley etc.;

g) formarea unor specialişti în cadrul programelor de masterat şi doctorat.

La toate acestea adăugăm speranţa noastră că foarte curând psihologii români îşi vor da seama că atâta timp cât se manifestă ignoranţă faţă de psihodiagnostic, viitorul psihologiei este în mare pericol. Şi atunci se vor uni şi vor găsi modalităţi de salvare a profesiei de psiholog în România. **Căci un lucru** este **clar: dacă psihometrie şi, mai larg, metodologie bună nu e, psihologie nu e...**

# Bibliografie selectivă


ALBU, M. (1998), *Construirea şi utilizarea testelor psihologice,* Clusium, Cluj-Napoca.

ALBU, M. (2000), *Metode şi instrumente de evaluare în psihologie*. Argonaut, Cluj-Napoca.

ALBU, M., PITARIU, H. (1993), *Proiectarea testelor de cunoştinţe şi examenul asistat de calculator,* Casa cărţii de ştiinţă, Cluj-Napoca.

BENNETT, G.K., SEASHORE, H.G., WESMAN, A.G. (1982), *DiferenţialAptitude Tests: Administrator 's Handbook,* Psychological Corporation, San Antonio, Texas.

BENNETT, G.K., SEASHORE, H.G., WESMAN, A.G. (1984), *Diferenţial Aptitude Tests*: *Technical Supplement,* Psychological Corporation, San Antonio, Texas.

BUTCHER, J.N. (1989), *MMPI-2 users guide*. Natural Computer, Minneapolis. Minnesota.

BUTCHER, J.N. (1990), *MMPI-2 in psychological treatment,* Oxford University Press, New York.

COHEN, R.I., SWERDLIK, M.E., PHILLIPS, S.M. (1996), *Psychological Testing and Assessment. An Introduction to Tests andMeasurement,* Mayfield Publishing Company, Mountain View, ed. a 3-a.

COSTA, P.T. (1991), „Clinical use of the five-factor model", *Journal of Personality Assesment,* nr. 57, pp. 393-398.

COSTA, P.T., McCRAE, R. (1989), *NEO Five-Factor Inventory test manual,* Sigma Assessment Systems, Port Huron.

COSTA, P.T., McCRAE, R. (1992), *NEO PI-R test manual.* Sigma Assessment Systems, Port Huron.

COSTA, P.T., MCCRAE, R. (1992), „Normal personality assessment in clinical practice. The NEO Personality Inventory", *Psychological Assessment,* nr. 4, pp. 5-13.

DUBOIS, P.H. (1970), *A history of psychological testing,* Allyn & Bacon, Boston.

EYSENCK, H.J. (1998), *Teste de inteligentă,* Queen, Bucureşti.

FARRELL, A.D. (1992), „Behavioral Assessment with adults", in: AMMERMAN, R.T., HERSEN, M. (eds.), *Handbook of behavior therapy with children and adults. A developmental and longitudinal perspective,* Pergamon Press, New York.

GARDNER, H. (1983), *Frames ofMind: The Theory of Multiple Intelligence,* Basic Books, New York.

GREGORY, R.J. (1996), *Psychological Testing. History, Principles, and Applications,* Allyn & Bacon, Needham Heights.

HAVÂRNEANU, C. (2000), *Cunoaşterea psihologică a persoanei,* Polirom, Iaşi.

HAYNES, S.N. (1991), „Clinical application of psychophysiological assessment: An introduction", *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology,* nr. 3, pp. 307-308.

HAYNES, S.N., (1992), „Behavioral assessment", in: HERSEN, M., KAZDIN, A., BELLAK, A. (eds.), *The clinical psychology handbook,* Pergamon Press, New York, ed. a 2-a.

HORGHIDAN, V. (1998), *Metode de psihodiagnostic,* EDP, Bucureşti.

KAPLAN, R.M., SACCUZZO, D.P. (1993), *Psychological Testing. Principles, Applications, and Issues,* Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove.

KORCHIN, S.J., SCHULDBERG, D. (1981), „The future of clinical assessment", *American Psychologist,* nr. 36, pp. 1147-1158.

McREYNOLDS, P. (1987), „Lightner Witmer: Little-known founder of clinicalpsychology", *American Psychologist,* nr. 42, pp. 849-858.
MlNULESCU, M. (1996), *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică,* Garell Publishing House, București.
MITROFAN, N. (1997), prefața la CHELCEA, A. (coord.), *Psihoteste 2. Cunoașterea de sine si a celorlalți.* Știință și Tehnică, București.
MITROFAN, N. (1997), *Testarea psihologică a copilului mic,* Mihaela Press S.R.L., București.
NECULAU, A. (coord.) (1996), *Psihologie socială. Aspecte contemporane,* Polirom, Iași.
POLYSON, J., PETERSON, R., MARSHALL, C. (1986), „MMPI and Rorschach. Three decades of research", *Professional Psychology: Research and Practice,* nr. 17, pp. 476-478.
RADU, I. (coord.) (1993), *Metodologie psihologică și analiza datelor,* Sincron, Cluj-Napoca.
ROGERS, C. (1942), *Counselling and psychotherapy: New concepts in practice,* Houghton Mifflin Company, Boston.
STERNBERG, J.R. (1985), *BeyondIQ. A triarchic theory ofhuman intelligence,* Cambridge University Press.
SUGARMAN, A. (1978), „îs psychodiagnostic assessment humanistic ? ", *Journal ofPersonality Assessment,* nr. 42, pp. 11-21.
ZLATE, M. (2000), *Introducere în psihologie,* Polirom, Iași.
ZYTOWSK1,D.G. (1985), *KuderOccupationalInterestSurvey manualsuppliment,* Chicago: Science Research Associates.

*Violeta Ciobanu*

# Memoria autobiografică: tendință modernă în psihologia cognitivă

## 1. Scurtă introducere

Este cunoscută preocuparea constantă a psihologilor cognitiviști pentru descoperirea „esenței" psihologice de funcționare a proceselor ce prelucrează informația, a legilor de organizare a acestora, toate fiind abordabile într-o manieră strict controlată, în condiții și cu instrumente care tind să se perfecționeze o dată cu trecerea timpului.

Fără doar și poate tehnologia modernă datorează mult descoperirilor ultimelor decenii din psihologia cognitivă, mai general spus din științele cognitive, ca domeniu de interpunere a mai multor discipline de vârf. Să menționăm aici doar realizările înregistrate în modelarea neuronală sau progresele din neurobiologie, aplicate în tehnologia de vârf (mașini inteligente) sau în medicină (dezvoltarea de noi modalități de tratare a maladiilor considerate până nu demult incurabile).

Diversele necesitați practice au antrenat modificări importante ale metodologiei, mărirea numărului de paradigme active (clasică, neoconexionistă), apariția unei abordări ecologice a studiului mecanismelor cognitive etc. Mai mult, tendințele actuale indică schimburi importante de informații și metodologie între psihologia cognitivă și alte ramuri ale psihologiei (socială, clinică, educațională, organizațională).

tn centrul interesului nostru din ultima vreme se aflâ studiul unui nou concept, lansat de Ulrich Neisser la conferința „Practicai Aspects of Memory", 1978, reluat și amplificat ulterior de alți autori, și anume cel de **memorie ecologică.** în rândul specialiștilor acesta a creat un veritabil partizanat. Este suficient să întrebi pe cineva, un cercetător spre exemplu, ce anume înțelege el prin memorie ecologică, pentru a avea parte de două tipuri distincte de reacții: fie nu știe despre ce este vorba, nu a mai auzit de aceasta, fie știe despre ce este vorba, dar știe că aria cercetărilor este încă destul de restrânsă.

tn acest material vom încerca să prezentăm unul dintre subconceptele memoriei ecologice, cel de **memorie autobiografică,** numit astfel de către David Rubin, delimitat conceptual și metodologic de relativ puțină vreme, dar cunoscut sub diverse forme și studiat în numeroase moduri de foarte multă vreme. Acest concept, care a constituit

subiectul tezei noastre de doctorat, poate fi de asemenea privit ca un exemplu de concept care a necesitat restructurări metodologice majore în vederea delimitării sale exacte, restructurări care au avut ca efect o reevaluare globală a metodologiei clasice cognitive.

## 2. Evoluția conceptului

Studiul memoriei autobiografice este încă una dintre ariile cel mai puțin studiate ale memoriei umane. Există o controversă marcată, atât în privința a ceea ce se investighează, cât și în privința terminologiei utilizate la descrierea a ceea ce se investighează. Cu siguranță că mai sunt multe de întreprins pentru descrierea și clasificarea fenomenelor circumscrise acestei arii.

### *2.1. Definiție*

Când vorbim despre memorie autobiografică ne referim, în general, la amintirile' pe care cineva le are desp.e propria sa experiență de viață. Funcția de arhivar a memoriei a fost mai puțin luată în considerare în manieră experimentală, dar a ieșit în evidență atunci când a fost vorba despre istorie sau reconstituiri ale unor biografii, mai mult sau mai puțin celebre. Din acest panct de vedere amintirile de viață sunt „capsule ale timpului, înregistrări ale unui trecut irepetabil" (Robinson, in: Rubin, 1991, p. 19). Ca atare, ele pot fi utilizate atât pentru readucerea în prezent a trecutului, cât și pentru a învăța ceva despre viitor.

### *2.2. începuturile cercetării experimentale*

Din perspectivă experimentală, putem lua în calcul o foarte lungă tradiție, care s-a modificat însă mult în timp și despre care vom vorbi pe tot parcursul acestui material. Fără să greșim prea mult, i-am putea considera pe Galton și pe Freud inițiatorii cercetării sistematice empirice a memoriei autobiografice. Deși contemporani cu Ebbinghaus, fiecare dintre ei a pus bazele unei cercetări a memoriei destul de diferită de a lui, și chiar una de alta. Galton a urmărit mai curând descrierea diferitelor forme de reamintire - imagini senzoriale, cuvinte și nume, impresii generale - iar metoda sa era de tipul cercetării ecologice, realizată în context. Perspectiva lui Freud a fost mai curând una biografică, chiar medicală - tratarea nevrozelor, a căror cauză era undeva, în istoria vieții indivizilor, iar aducerea la suprafață a acestor experiențe era posibilă prin metoda psihanalitică. în acest moment se încearcă o îmbinare a metodelor psihanalitice cu cele moderne, pentru a identifica modalitatea optimă de studiu al funcțiilor psihice implicate major în viața și activitatea umană.

### *2.3. Mijlocul secolului trecut*

Judecând după literatura publicată în psihologie, concluzia ar fi că înjurai anilor '50 ai secolului trecut acest subiect, precum și cele două tradiții, erau cumva „pe ducă". Studiul empiric al memoriei pentru evenimentele de viață n-a încetat cu adevărat niciodată, cu toate că au existat schimbări de direcție sau de accent. Psihologii preocupați de dezvoltare și-au continuat investigațiile asupra datelor istoriei de viață pe care le furnizau părinții despre copiii lor. Tipic, aceste studii se centrau pe acuratețea și autenticitatea unor astfel de rapoarte. Mai recent însă, Field (1980, 1981) a încercat să utilizeze baza informațională bogată existentă în unul dintre studiile longitudinale realizate de el însuși, pentru a explora modul în care părinții își reactualizau propriile evenimente de viață. în aceeași perioadă, studiile naturalistice asupra evenimentelor stresante de viață s-au înmulțit în mod semnificativ. Cercetarea, în acest din urmă caz, se sprijinea în mare măsură pe chestionare, adică pe rapoarte retrospective structurate, cu privire la sănătatea, relațiile de familie, experiențele profesionale ale unui individ, în alte domenii, cum ar fi cele ale sănătății publice și marketing-ului (în spațiul american), s-au făcut alte studii, complexe, ale memoriei pentru experiențele de viață, adresate nevoilor din acele momente ale industriei și guvernului. Spre deosebire de aceste preocupări, în România există mult mai puține rapoarte sistematice care vizează traseul mnezic al experienței de viață a cuiva, interesele de acest fel fiind limitate la domenii specifice (sănătate, traseu profesional etc). Mult mai prolifice, dar fără legături evidente cu studiul memoriei umane, s-au dovedit a fi consemnările tradițiilor și istoriei orale populare, care anim pot fi utilizate în cercetări longitudinale. Emergența acestor subdiscipline a avut efecte importante, atât asupra istoricilor, reinnoindu-le interesul pentru studiul memoriei, cât și asupra psihologilor, constituind un nou început pentru studiul empiric al memoriei autobiografice.

### *2.4. Revenirea la tradiție*

Pe măsură ce abordarea menționată anterior începea să se desfășoare, fără prea multe contribuții din partea cercetătorilor din domeniul memoriei, opiniile și climatul din > psihologie se modificau treptat. Modelele teoretice asupra memoriei și proceselor acesteia au început să devină mai complexe și mai cuprinzătoare. Preocupările privitoare la reprezentativitatea și validitatea ecologică a constructelor psihologice s-au intensificat. Atenția a început să se îndrepte din ce în ce mai mult asupra vârstei adulte și vârstei a treia (ca urmare a creșterii duratei și speranței de viață). Identificarea memoriei cu achiziția de cunoștințe s-a modificat. Ca atare, atunci când Crovitz și Schiffinan (1974) au readus la lumină tehnicile lui Galton, mulți psihologi au fost receptivi la mesajul lor. Articolul lor a inițiat o serie de studii în care sunt evidențiate metoda galtoniană și orientarea sa „botanică".

Există, de asemenea, semne care arată că tradiția biografică renaște. A fost interesant de observat schimbarea gradată din activitatea lui Linton, inițial axată pe

problemele retenției și acurateței acesteia, mai nou vizând transformarea, organizarea și semnificația reamintirilor. Kihlstrorn (1981) a susținut necesitatea realizării unor noi studii cu privire la relațiile dintre personalitate și memorie, iar Harackiewicz (1982) a început să reexamineze amintirile din copilărie din această perspectivă. Studii privitoare la amintirile păstrate la vârsta adultă sau la bătrânețe ridică probleme din ce în ce mai interesante privitoare la structura și funcțiile istoriilor personale de viață. în cele din urmă, se depun eforturi susținute pentru a elabora o taxonomie normativă a evenimentelor de viață, ceea ce ar putea ajuta la definirea structurii experiențiale a istoriilor personale de viață și la realizarea unei noi legături între studiul memoriei și cel al dezvoltării umane.

Indiferent dacă privim lucrurile din perspectivă galtoniană sau freudiană, studiul riguros al amintirilor fără sens, susținut de Ebbinghaus, ar putea să pară paradoxal. Oricum, aceste trei abordări ale studiului memoriei nu sunt neapărat incompatibile. Invenția lui Ebbinghaus, studiul silabelor fără sens, este un exemplu timpuriu de metodologie de simulare. Cei care au respins studiul direct al amintirilor personale s-au întrebat dacă astfel de investigații furnizează suficiente descrieri empirice ale domeniului pe care îl abordează pe calea experimentului și simulării. Pe de altă parte, asumpția că o silabă fără sens este un indicator reprezentativ pentru toate tipurile de amintiri de care dispune un individ a fost un aspect criticat în mod repetat. Așa cum au arătat generațiile ulterioare de cercetări, este posibilă adăugarea de proprietăți suplimentare la materialul de simulare fără ca acest fapt să compromită condițiile de control cerute de experimentele cu subiecți umani. Invers, așa cum demonstrează cercetările recente asupra memoriei autobiografice, metoda galtoniană poate fi cuplată cu testarea ipotezelor, prin aceasta putând să depășească simpla descriere. O dovadă în acest sens este studiul longitudinal realizat de Linton asupra propriei sale memorii de zi cu zi. în cercetările pe care le-a generat, orientarea biografică, deși nu are un caracter freudian, a fost cuplată cu proceduri de testare cantitativă controlate, din cercetarea tradițională. Experimentul lui Linton nu va putea fi probabil repetat, pur și simplu din cauza extraordinarei cerințe de timp și devotament. Descoperirile sale pot fi comparate cu cele ale investigațiilor asemănătoare care au utilizat jurnale și alte documente ajutătoare pentru a evalua memoria unei persoane pentru propria sa istorie. Această convergență a tradițiilor și metodelor are o evoluție sănătoasă, care prefigurează progresul viitor în înțelegerea memoriei autobiografice.

Cercetarea memoriei s-a centrat în mod tradițional pe acuratețea reactualizării și pe sursele sau cauzele erorii și uitării. Cu siguranță că acestea sunt probleme importante, dar nu sunt nici pe departe singurele aspecte interesante legate de memorie, mai ales când vine vorba despre memoria autobiografică. Este la fel de important să înțelegem modul în care ne utilizăm memoria în fiecare zi, spunea Neisser în 1978. Cunoașterea de noi înșine este realizată practic în fiecare zi a existenței noastre. Observații simple, banale pot confirma că oamenii își folosesc experiențele personale pentru a planifica, rezolva, ajuta și ghida alți oameni, pentru a-și justifica propriile acțiuni. Utilizarea memoriei este bineînțeles legată de problema acurateței informației. Bartlett (1932) sugera că noțiunile noastre despre acuratețe vor trebui să devină mai complexe, implicând necesitatea ca studiul actual al memoriei să identifice cheia acestui progres.

Această observație se adresează în egală măsură memoriei biografice și celei factuale. Memoria autobiografică nu este o simplă înregistrare, este o resursă pentru toate activitățile noastre.

## 3. Organizarea generală a memoriei autobiografice

### *3.1. Concepția lui Neisser*

Cel care a pus prima dată problema organizării memoriei autobiografice a fost Ulrich Neisser, care a extins teoria lui Gibson cu privire la studiul ecologic al percepției la memoria autobiografică. La fel cum obiectele din lumea înconjurătoare au o structură de bază - compoziția *(nested structure)* -, tot așa evenimentele care ne construiesc viața au o structură compozită în acțiuni, care sunt integrate în evenimente, integrate la rândul lor în perioade întregi ale vieții noastre. Neisser preferă deci să explice memoria autobiografică în această manieră compozită mai curând decât în termenii reprezentărilor mintale, iar acest fapt nu reprezintă o reîntoarcere a sa la principiile explicative behavioriste, pe care le-a combătut. Behavioriștii, spunea el în 1976, n-au încercat niciodată să abordeze și să explice mediul în care animalele și oamenii trăiesc și își desfășoară activitățile. Demersul lui Neisser a constituit atunci o provocare deosebită, fiind practic primul pas spre o teorie ecologică a memoriei.

### *3.2. Teoria lui Barclay*

Ulterior, alți autori au indentificat noi modalități de studiere și descriere a organizării memoriei, insistând mai ales asupra modului în care organizarea afectează comportamentul. De exemplu, teoria lui Barclay susținea că cele mai multe amintiri autobiografice sunt reconstrucții ale evenimentelor trecute, reconstrucții dirijate de scheme cognitive despre sine puternic dezvoltate. El începe prin a revizui cazuri în care oamenii credeau că amintirile lor false erau corecte. Erorile de reamintire nu sunt întâmplătoare, ele se încadrează mai curând în povești plauzibile pe care subiecții le-ar putea construi. Mai mult, Barclay realizează o analiză a modului în care sunt construite și criticate autobiografiile. Autobiografiile literare, sesizează el, „trebuie să transmită exact și onest intențiile celui care își prezintă autobiografia", totuși ele nu pot transmite o înregistrare corectă a trecutului. Evenimentele menționate trebuie să fie plauzibile și coerente unele cu «altele, nu veridice. Literatura psihologică a sinelui este citată în aceste condiții pentru a demonstra că forțele care acționează pentru a schematiza amintirile autobiografice sunt foarte asemănătoare cu cele care acționează asupra unei persoane care își realizează biografia personală. Dacă teza lui Barclay și dovezile aduse de acesta în sprijinul ei sunt corecte, atunci oamenii ar trebui să vrea să recunoască, ca fiind ale lor, amintiri care nu sunt personale și ar face acest lucru cu o frecvență crescută, pe măsură ce evenimentele devin din ce în ce mai îndepărtate și similare cu evenimentele prezente din viețile lor. Barclay a prezentat astfel de date, colectate de la

studenții ce aveau drept sarcină ținerea unui jurnal, la cererea sa. Argumentele sale fundamentează o teorie și date care ne ajută să înțelegem paradoxul ce se produce atunci când credem că propriile noastre amintiri sunt adevărate, cu toate că cercetările extinse arată că ele nu pot fi exacte.

## *3.3. Alți autori: Reiser, Black* ji *Kalamarides*

Reiser, Black și Kalamarides au o abordare diferită în ceea ce privește organizarea memoriei. în loc să contrazică ideea anterioară, potrivit căreia amintirile autobiografice sunt construite astfel încât să fie coerente cu o schemă generală a sinelui, ei încearcă să identifice o structură mnezicâ propriu-zisă. Abordarea lor metodologică constă în analiza modului în care oamenii caută anumite amintiri în memorie. Subiecții lor trebuiau să își reamintească diferite evenimente, cum ar fi de pildă mersul la o bibliotecă publică sau sentimentul neplăcut de a fi avut parte de vreme proastă în timpul vacanței sau concediului. Subiecții relatau oral aceste amintiri și se consemnau protocoale care erau apoi analizate pentru a se depista strategiile utilizate. S-a pornit de la ideea că, dacă este cunoscut modul în care este cercetată memoria, atunci se poate identifica organizarea ei funcțională. Ajutându-se și de teoriile din domeniul inteligenței artificiale ce vizau structura cunoașterii, cei trei autori au dezvoltat o taxonomie a strategiilor de căutare prin memoria autobiografică. Alături de alte taxonomii, aceasta poate constitui un important punct de pornire pentru cercetări ulterioare.

## *3.4. Teoria lui Fitzgerald*

Fitzgerald își construiește argumentația în jurul ideii de schemă cognitivă. El susține că aceasta suportă modificări datorită experienței, de-a lungul dezvoltării individului și al evoluției societății în care trăiesc oamenii. Orice cadru teoretic de acest fel afirmă că schemele oamenilor se modifică o dată cu experiențele trăite și cu lumea care îi înconjoară. Mai mult, dacă Piaget și Bruner au dreptate, natura calitativă a scenariilor trebuie să se schimbe prin dezvoltare.

în general, Fitzgerald are o abordare mai holistă a memoriei autobiografice. El este unul dintre cei care susțin, spre exemplu, că simplificări de tip metodologic (restricționarea la un grup experimental format din subiecți ce respectă aceleași caracteristici) pot cauza falsificarea rezultatelor. Pentru el, amintirile autobiografice sunt o „tranzacție", o punte între individ și amintirile sale: individul își poate schimba amintirile iar acestea îl pot schimba la rândul lor pe individ prin furnizarea unui context pentru interpretarea noilor experiențe. Tot el este cel care susține că „succesul paradigmei memoriei autobiografice depinde de bogăția cadrului teoretic care crește în jurul datelor" *(apud* Rubin, 1991, p. 132).

### *3.5. David Rubin și organizarea memoriei autobiografice; teoria lui Kintsch*

Teoria lui David Rubin (1981) - organizarea structurată a memoriei autobiografice în funcție de constrângerile pe care le oferă contextul - este testată experimental în tradițiile populare orale. El a urmat exemplul lui Lord (1960), cel care a.-realizat un remarcabil studiu al tradițiilor orale în Balcani (fosta Iugoslavie). Ținta lui Rubin este aria poeziilor-numărătoare, cele spuse de copii în timpul jocurilor, pe care le analizează foarte riguros din punct de vedere lingvistic și apoi din punct de vedere psihologic, urmărind regularitățile care pot conduce la structura memoriei ce reține în acest mod informația.

Proprietățile speciale ale temei și ale înțelesului asociativ, ale imageriei spațiale și obiectuale, ale ritmului și aparatului poetic (rimă, aliterație și asonantă), precum și interacțiunile dintre ele își pun amprenta în momentul intonării poezioarei în timpul jocului, variind ca importanță în funcție de extinderea și maniera în care sunt prezente în genul și piesa respective. Proprietățile fiecărui aspect lingvistic și imagistic, ca limitare a alegerilor și ca semnal pentru reproducere, sunt în general cunoscute, știindu-se de asemenea faptul că natura contribuției fiecăreia la efectul final este diferită. De pildă, ne putem aștepta ca rima să aibă o pondere mai importantă decât înțelesul asociativ *(associative meaning),* în vreme ce structura tematică va ajuta la organizarea secvențială a evenimentelor. Dacă pentru texte scurte, într-un interval mic de timp, asemenea constrângeri pot schimba ordinea informației (mai ales înțelesul asociativ și asonanta), pentru texte mai lungi acest fenomen nu mai este observat (Nairne, 1990; Nairne și Neumann, 1993); în aceste ultime cazuri, unde ordinea se stabilește între mai mulți itemi (cuvinte cu sens sau fUră sens) destul de greu de separat, constrângerile pot ajuta la ordonarea informației prin sesizarea locului din listă căruia acești itemi îi aparțin.

Semnalizarea locală, cuvânt cu cuvânt sau expresie cu expresie, este forma dominantă în tradițiile orale, în vreme ce organizarea cu caracter mai global este prezentă în multe alte tipuri de materiale și sarcini, incluzând aici și reproducerea acelor texte care sunt cel mai frecvent studiate în laboratorul psihologic. Rima, aliterația și asonanta, spune Rubin, acționează local, în interiorul versului și între versurile învecinate, înțelesul și imageria par și ele să funcționeze în cea mai mare parte într-o manieră locală, serială, în sensul limitării alegerilor și al creșterii discriminabilității itemilor în memorie. Dintre toate aceste elemente ale aparatului poetic, ritmul pare să fie mai important și mai eficace la nivel global, pentru că ritmul dintr-un vers sau dintr-o strofă, ce se caută acum, este ritmul tuturor versurilor sau strofelor. Organizarea locală este de fapt organizare globală. Datorită faptului că ritmul se repetă, el nu are o capacitate discriminativă deosebită în sine. Totuși, ritmul accentuează și se combină cu alte constrângeri în sensul creșterii discriminabilității și schimbă organizarea unei liste lungi într-o ierarhie de subliste care pot beneficia mai mult de capacitatea de discriminare a poziției seriale. De asemenea, ritmul furnizează un cadru de referință,

astfel încât, ori de câte ori reproducerea eşuează, ea poate reîncepe mai uşor dintr-o altă locaţie ritmică prin utilizarea ritmului împreună cu alte semnale.

Kintsch (1988) prezintă un exemplu de model coerent cu cel prezentat de Rubin. La început sunt luate în calcul mai multe alternative, dar constrângerile situaţiei acţionează de-a lungul timpului pentru a ajuta la alegerea celei mai probabile alternative. Modelul a fost chiar aplicat poeziilor-numărătoare. Există o susţinere generală a ideii potrivit căreia pentru o fracţiune de secundă sunt disponibile mai multe alternative, după care ele sunt reduse de constrângeri (ex. Schwanenflugel şi Shoben, 1985; Kintsch, 1988; Schwanenflugel şi LaCount, 1988). Mai mult chiar, cu cât sunt mai multe constrângeri, cu atât sunt activate mai puţine alternative (Schwanenflugel şi LaCount, 1988). Analize detaliate ale rolului fiecărei constrângeri, aşa cum operează ea în timp util, ar trebui efectuate în cercetările care urmează. De pildă, sunt greu de făcut comparaţii empirice ale constrângerilor care operează simultan, cu toate că procese similare activării există în cazul rimei (Hilinger, 1980; Meyer, Schvaneveldt şi Puddy, 1974), al formei sintactice (Bock, 1986, 1989; Bock şi Loebel, 1990; Levelt şi Kelter, 1982), precum şi în studiile asupra înţelesului (sensului) global al poeziei. în plus, deşi există teorii asupra structurii tematice a textului, multe dintre ele trebuie transformate din teorii statice ale structurii de ansamblu în teorii seriale, secvenţiale, ale realizării efective. De aceea, Kintsch prefigurează mai curând o linie generală a unei teorii care se bazează pe ceea ce se ştie despre semnalizare, decât o teorie detaliată, bazată pe studii parametrice.

Ar rezulta dintr-un astfel de proces că o pereche de versuri sau cuvinte ce sunt legate între ele prin temă, rimă sau aliteraţie nu vor fi reproduse mai frecvent decât alte perechi de cuvinte. Totuşi, dacă primul membru al perechii este reprodus, atunci cu siguranţă va urma al doilea. Mai mult chiar, fără o oarecare organizare sau constrângere, există o slabă semnalizare a asociaţiilor item-cu-item sau de locaţie învăţate social pentru piesa în cauză. Aceasta face nu numai ca o piesă lipsită de organizare să fie dificil de ţinut minte, dar dacă reproducerea serială eşuează într-un anume punct, va fi foarte greu să se reînceapă dintr-un alt punct al piesei. Dacă există o puternică organizare globală, cum ar fi unităţile ritmice care se repetă pe parcursul piesei, sau o organizare locală care durează câteva cuvinte, expresii sau versuri, atunci aceste organizări pot fi folosite pentru a începe din nou reproducerea dintr-un alt punct, după pauză. O astfel de organizare scade efectul de primaritate sau creşte reproducerea itemilor anteriori dintr-o listă, notificaţi în reproducerea serială a listelor lipsite de organizare.

Cântecele ce au alegeri deosebit de constrânse vor avea alternative mai puţine, iar acele alternative vor avea o probabilitate mai mare de a fi „agăţat" din nou. tn crearea unui nou cântec, cu subiect nou, itemii ce domină clar, discriminaţi de semnale, nu vor fi prezenţi în memorie şi, în consecinţă, nu vor exista itemii dominanţi care să fie reproduşi. Când un cântăreţ utilizează procesul subliniat aici, unele cuvinte vor „curge" pur şi simplu, dar în nici o situaţie nu vor exista apoi itemi discriminaţi de semnale disponibile în timpul fizic cerut de constrângerile ritmice ale cântecului, iar cântăreţul, în consecinţă, se va opri. Va fi nevoie ulterior de un efort conştient sau de timp pentru o repetare subconştientă suficient de lungă pentru ca respectivul fragment să revină în

memorie. Ca atare, din punctul de vedere al reproducerii seriale în tradițiile orale, crearea unei noi piese, cu un pattern inedit, este posibilă atunci când pattern-urile deja existente nu sunt în „chinga" constrângerilor. în tradițiile în care se prețuiește mai mult inovația decât stabilitatea, modificările sunt cerute, se pune preț pe soluții non-repetitive. în plus, constrângerile trebuie să fie suficient de slabe pentru a permite variația. în orice caz, în cazul în care este vizată stabilitatea, creativitatea ce încalcă limitele constrângerilor este văzută ca eșec al memoriei.

Specia literară a poeziilor-numărătoare are multe trăsături datorită cărora este intens studiată în prezent. în primul rând, este vorba de tradiții cu adevărat orale, puțin contaminate de tradițiile non-orale. Cu toate că există culegeri de texte populare ce conțin poezii-numărătoare, ele sunt greu accesibile copiilor, care sunt principalii păstrători și transmițători ai acestor tradiții. în al doilea rând, poeziile-numărătoare se înscriu printre puținele care mai pot fi studiate pe eșantioane mari de populație. în al treilea rând, poeziile-numărătoare sunt larg răspândite în numeroase culturi și limbi (Bolton, 1888; Opie și Opie, 1969; Fundescu, 1870; Teodorescu, 1885; Tocilescu, 1900), fapt ce sugerează atât că ele nu sunt apariții ciudate pe cerul „tradițiilor poporane", cât și că studierea lor se poate face în maniera comparativă transculturală (ex. Burling, 1966). în al patrulea rând, această specie literară este prezentă în culegerile de texte populare de mai bine de o sută de ani. Colecțiile existente permit observarea diversității, popularității și schimbărilor ce apar de-a lungul timpului. în al cincilea rând, datorită faptului că poeziile-numărătoare sunt definite prin funcție, nu prin conținut, regularitățile descoperite în cadrul acestei specii nu constituie o parte a definiției menite să selecteze poeziile. Ca atare, toate regularitățile de formă sau de conținut observate sunt descoperiri empirice. Nu același lucru s-ar întâmpla, de pildă, dacă am spune că poemele epice sunt lungi sau că baladele sunt cântate.

Stabilitatea poeziilor-numărătoare, la fel ca și a celorlalte elemente ale tradiției orale, se datorează mai multor aspecte legate de procesul de transmitere. De exemplu, pentru a verifica onestitatea persoanei care numără, atenția trebuie îndreptată spre cuvinte și spre ritmul poeziei. Mai mult, repetițiile numeroase și intermitente ale poeziilor, de către toți membrii grupului, asigură supraînvățarea, exersarea spațială și audiții alternate cu spunerea propriu-zisă a acestora. Este greu să mai adăugăm ceva la acești factori ce asigură performanțe ridicate în practicarea și păstrarea speciei literare amintite. Mai importante ni se par, pentru scopurile acestui studiu, proprietățile poeziilor-numărătoare care au rolul de a le asigura stabilitatea.

Poeziile-numărătoare au fost alese pentru studiu nu numai datorită avantajelor și trăsăturilor distinctive deja pomenite în paragrafele anterioare, ci și pentru că diferă de mult mai frecvent studiatele specii ale poemului epic și baladei. Poeziile-numărătoare oferă un contrast necesar și deci cresc bazele de date, forțând cumva reexaminarea teoriilor deja formulate pe baza tradițiilor orale. Obținerea stabilității în transmiterea realizată în cazul a trei specii studiate diferă în privința detaliilor, dar nu și a proceselor generale solicitate.

# 4. Metode de studiu

Metodele de studiu al memoriei autobiografice sunt foarte diverse și au suferit modificări importante în timp. Le vom prezenta mai jos, atât din punctul de vedere al diversității, cât și din cel al apariției cronologice (cu atât mai mult cu cât metodele vechi au fost reluate și perfecționate în prezent, datorită valorii lor deosebite).

## *4.1. Metodele lui Galton*

Lordul Galton a inițiat studiul empiric al memoriei autobiografice. în cercetările sale el a dezvoltat două tehnici diferite, chestionarul micului dejun și tehnica cuvintelor. Tehnica micului dejun (1880) consta în a solicita subiecților să-și reamintească modul cum era aranjată mâncarea pe masă, la micul dejun. în termenii analizei noastre această tehnică era un test pur de memorie personală. Direcționarea subiecților către un anumit episod din viața lor a fost pentru mult timp foarte rar utilizată în studiile experimentale ale memoriei, dar a înregistrat o creștere marcată a interesului în ultimii ani. în ceea ce privește tehnica galtoniană a cuvintelor, aceasta este ceva mai complexă. Așa cum o descria și utiliza Galton, tehnica nu era destinată strict testării memoriei autobiografice. Procedura utilizată consta în afișarea unui cuvânt, pentru „a permite mai multor idei să se prezinte succesiv" (Galton, 1879, p. 426, *apud* Rubin, 1991, p. 37), iar apoi în înregistrarea ideilor astfel rezultate. Analiza acestor studii vechi arată că Galton își imaginase această tehnică a cuvintelor ca relevând un eșantion practic nelimitat de conținuturi ale minții subiectului, nu neapărat ca metodă ce se reducea la examinarea amintirilor personale. Dacă tehmca lui Galton a avut succes în examinarea conținutului minții sale, ne-am putea aștepta ca în răspunsurile date să identificăm mai multe tipuri de memorie, ceea ce el a și raportat. Se pare că răspunsurile cele mai frecvente erau exemple de memorie verbatimă și perceptuală. în rapoartele finale ale lui Galton nu apare nici un exemplu clar de memorie personală prin utilizarea acestei tehnici.

## *4.2. Crovitz* ji *Schiffman*

După aproximativ un secol de pauză, Crovitz și Schiffman (1974) au modificat tehnica galtoniană a cuvintelor pentru a o aplica studiului memoriei autobiografice. Articolul publicat de ei nu are în vedere o discuție teoretică vizând tipurile de memorie, dar este clar, din schimbarea metodologică produsă, că autorii lui erau interesați de amintirile personale. Ei chiar spuneau subiecților că era vorba despre un „studiu al amintirilor personale" și i-au instruit „să se gândească la o amintire specifică asociată cu fiecare cuvânt".

Dezvoltarea tehnicii lui Crovitz a dus la apariția uneia dintre cele mai mari teme de cercetare din memoria autobiografică. Cei mai mulți cercetători din acest domeniu (Robinson, Wetzler, Sweeney, Rubin, Nebes etc.) au fost clar interesați în obținerea de

date despre memoria personală, de aceea au modificat tehnica pentru a fi mai specifici și a se apropia de scopul urmărit.

Câteva dintre studii au deviat totuși de la tehnica lui Crovitz. Unii autori și-au instruit subiecții să dea „o asociere imediată implicând ceva personal" și au descoperit că 31 % din răspunsurile lor erau „evenimente recurente", care vizau amintiri personale cu caracter general, restul fiind amintiri specifice, cu caracter de unicat.

Tehnica inițială a lui Galton a fost de asemenea adaptată la studiul imageriei vizuale. Perry (1910) citea cuvinte subiecților, care erau instruiți „să scoată la iveală imaginile evocate de cuvânt". Ea a descoperit că răspunsurile erau de două tipuri, un tip caracterizat prin „particularitate (în sens de exemplu localizat temporal și spațial), iar celălalt prin absența unei referințe personale". Aceste două forme corespund clar cu amintirile personale și cu amintirile perceptuale generice.

în urma valului de cercetări declanșate, cea mai populară modificare a tehnicii inițiale a lui Galton a fost tehnica asocierii cuvintelor, tehnică ce pare a „schimba macazul" către studiul fenomenelor din afara zonei memoriei autobiografice. în această paradigmă experimentală subiecților li se cerea să răspundă cu primul cuvânt care le venea în minte. Este realmente impresionant faptul că mici modificări aduse tehnicii duceau la diferențe dramatice în privința tipului de memorie investigat.

Nu putem încheia scurta referire la metodele utilizate fără a lua în vizor două probleme cu care s-au confruntat toți cei menționați mai sus, precum și mulți alții, implicați și ei în studiul memoriei autobiografice: problemele metodologice și accentul pus pe diferențele individuale.

## *4.3. Probleme metodologice*

Să luăm ca exemplu cele două metode de studiu al memoriei propuse de Galton, chestionarul micului dejun și tehnica cuvintelor. Ambele proceduri se sprijină puternic pe experiența fenomenologică a subiectului, amintirile sunt dificil de verificat și este greu să observăm dacă există control experimental asupra fenomenelor. Să-i punem față în față pe Galton și pe Ebbinghaus. Acesta din urmă a respins din capul locului studiul memoriei personale, motivând că studiul conștiinței prezenta dificultăți metodologice. Procedurile experimentale permiteau, în schimb, o foarte ușoară verificare a formei de memorie ce era investigată; de asemenea, permiteau preluarea controlului asupra unui mare număr de aspecte ale memoriei mecanice. Psihologii experimentaliști au luat în calcul cele două opțiuni metodologice și l-au urmat, într-o majoritate covârșitoare, pe Ebbinghaus. Relativ recent, prin dezvoltarea tehnicilor lui Galton și prin luarea în calcul a reducționismului metodologic al behaviorismului, studiul memoriei autobiografice a putut să înregistreze o revenire.

## *4.4. Centrarea pe diferențele individuale*

Un alt factor care a întârziat dezvoltarea acestei arii este centrarea prea timpurie pe diferențele individuale. Cu toate că au fost realizate relativ puține cercetări asupra memoriei autobiografice, după încercările lui Galton, o întreagă literatură a fost

dedicată studiilor diferentelor individuale în imageria mintală. Studiile au modificat și multiplicat chestionarul micului dejun într-un număr mare de versiuni de chestionare mai generale și au încercat să scoată în evidență diferențele privind vivacitatea imageriei în funcție de caracteristicile subiectului și de sarcinile cognitive. Studiul diferențelor individuale este o problemă interesantă, dar în această zonă subiectul a fost investigat fără a se ține cont de experimentele ce vizează procesele fundamentale din memoria autobiografică. Centrarea excesivă pe diferențele individuale în studiul memoriei personale a lăsat impresia că aria este oarecum diferită de alte aspecte ale memoriei umane, ceea ce a încetinit cercetările pentru înțelegerea proceselor fundamentale din domeniu.

## 5. Concluzie

Studiul memoriei autobiografice permite numeroase deschideri pentru viitor, atât pentru teoria memoriei, cât mai ales pentru practica pedagogică. In cele ce urmează vom încerca să conturăm pe scurt cât mai multe dintre aceste deschideri.

Paradigma memoriei ecologice - în care este inclusă memoria autobiografică -, de altfel, a psihologiei ecologice în ansamblu, își câștigă încetul cu încetul din ce în ce mai mulți adepți. Fără a avea pretenții de completitudine, aceasta reușește să ia în calcul un factor neglijat până acum: interacțiunea dinamică a omului cu mediul, precum și transformările pe care ambii le suportă unul din partea celuilalt. Ea poate să ia în calcul și să explice mai multe evenimente și acțiuni din viața cotidiană, obișnuită a oamenilor. Are o foarte diversă gamă metodologică, „împrumutată" de la celelalte ramuri psihologice (în afara psihologiei cognitive) și nu numai. își propune să studieze diverse populații de subiecți (nu numai studenți) și nu vizează doar normalitatea psihică în abordarea sa. Nu este atât de „costisitoare" ca un laborator clasic de psihologie (deși nu dorește să se dispenseze de el, poate să lucreze și în afara sa, cu mijloace mai puțin costisitoare).

Impresia pe care cineva ar putea-o avea este cea a unui puzzle disparat, pe care numai o imaginație antrenată l-ar putea unifica. Această idee, departe de a fi demoralizatoare, poate avea darul de a antrena energiile și pasiunile celor care cred că locul psihologiei este între oameni, la fel de bine ca în laborator sau în inteligența sclipitoare a computerelor.

Din punct de vedere metodologic, psihologia cognitivă a încercat să depășească snobismul celor ce sunt dedicați domeniului. S-au produs infuzii importante de tehnici din psihologia clinică, socială, educațională. La rândul lor, acestea au început să ia în calcul rigurozitatea impusă de disciplina cognitivă, producându-se astfel o apropiere benefică. Poate părea stranie o abordare mixtă a memoriei autobiografice - cognitivă și psihanalitică -, dar o analiză mai atentă poate să scoată la iveală complementaritatea lor și chiar similaritatea de sens a unor termeni-cheie.

Rezultatele obținute sunt, de regulă, ușor de generalizat, dar se referă la evenimente obișnuite, din viața noastră cotidiană. Ele pot folosi celor care lucrează în cercetare, educație sau clinică pentru că oferă un cadru temeinic de abordare a situațiilor concrete ce apar în practică.

## Bibliografie selectivă


BARTLETT, F.C. (1932), *Remembering : A study in experimental and social psychology,* Cambridge University Press, Cambridge.

CROVITZ, H.F., SCHIFFMAN, H. (1974), „Frequency of episodic memories as a function of their age", *Bulletin of Psychonomic Society,* nr. 4, pp. 517-518.

GALTON, F. (1880), „Statistics of mental imagery", *Mind,* nt. 5, pp. 301-318.

KIHLSTROM, J.F. (1984), „Conscious, subconscious, unconscious. A cognitive perspective", in: BOWERS, K.S., MEICHENBAUM, D. (eds.), *The unconscious reconsidered* (pp. 149-211), Wiley, New York.

LORD, A.B. (1960), *The Singer of Tales,* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

NEISSER, U. (1978), „Memory: What are the important questions?", in: GRUNEBERG, M.M., MORRIS, P.E., SYKES, R.N. (eds.), *Practicai Aspects of Memory,* Academic Press, New York, pp. 3-24.

NEISSER, U., WINOGRAD, E. (1988), *Remembering Reconsidered: Ecological and Traditional Approaches to the Study of Memory,* Cambridge University Press, Cambridge (UK).

PERRY, C.W. (1910), „An experimental study of imagination", *American Journal of Psychology,* nr. 22, pp. 422-452.

RUBIN, D.C. (ed.) (1991), *Autobiographical Memory,* Cambridge University Press, Cambridge (UK).

RUBIN, D.C, WALLACE, W.T. (1989), „Rhyme and Reason: Analyses of Dual Retrieval Cues", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition,* voi. XV, nr. 4., pp. 698-709.

RUBIN, D.C, WALLACE, W.T., HUSTON, B.C. (1993), „The Beginnings of Expertise for Ballads", *Cognitive Science,* nr. 17, pp. 435-462.

TEODORESCU, G.D. (1885), *Poezii poporane române,* București.

* * * (1993), *Folclor din țara fagilor,* Hyperion, Chișinău.

# II. DEZVOLTARE PSIHICA, ÎNVĂȚARE, CREATIVITATE

După cum se știe, vârsta constituie unul dintre elementele-cheie ale identității personale. Numai că multă vreme în istoria umanității ea nu a fost luată în considerare, data nașterii copilului nefiind consemnată în nici un document. Interesul scăzut pentru vârstă, mai ales pentru vârsta timpurie, este demonstrat, printre altele, și de faptul că în iconografia laică sau religioasă veche copiii fie lipseau, fie erau reprezentați ca adulți în miniatură, fie figurau sub forma unor ființe zburătoare reprezentând sufletul copiilor morți prea timpuriu. De la această situație până la cea în care copiii ocupă un loc fundamental în viața familiei, școlii, comunității, trecerea a fost lentă, dar profundă. O asemenea evoluție a marcat nu numai copilăria în sine, ci și copilăria ca obiect de studiu. în timp, s-au făcut salturi spectaculoase de la un anumit mod de concepere și interpretare a copilăriei, a problematicii educației și învățării - pe scurt, a dezvoltării psihice umane - la un cu totul alt mod. Voi da doar trei exemple. Primul se referă la trecerea de la conceperea dezvoltării psihice ca o simplă *succesiune cronologică* a anilor la interpretarea ei în termeni de *stadiu,* potrivit căreia un ansamblu de conduite diversificate au un numitor comun care le reunește și oferă posibilitatea explicării lui unitare. Cum însă o dată cu „decalajul vertical", datorat stadiului dezvoltării în care se găsește copilul, există și un „decalaj orizontal", în sensul că achiziții de niveluri diferite pot coexista la același individ, s-a trecut la un alt tip de explicații. Astfel, interesul acordat *perioadelor lungi* s-a reconvertit, fapt care a permis ca în prim-plan să treacă *perioadele scurte.* Mai mult, s-a trecut de la analiza *secvențelor dezvoltării* la analiza *semnificației funcționale a activității* copilului în contextul firesc al executării ei. Un al doilea exemplu: dacă multă vreme, îndeosebi sub influența evoluționismului, s-a acceptat ideea copilului ca o „tabula rasa" (tablă goală) pe care societatea, experiența, activitatea o „umplu", mai târziu s-a inversat acest punct de vedere empirist, pentru a se susține importanța unor competențe pe care copilul le deține încă de la naștere (de a comunica, de a schimba informații, de a da sens informațiilor externe, de a „structura" realitatea în acțiunile lui). Numai că această inversare nu mai corespundea conceperii dezvoltării psihice în termenii ordinii fixe a achizițiilor uniliniare, așa încât a fost necesară trecerea de la explicarea dezvoltării psihice ca o *achiziție de structuri noi* la explicarea ei ca o *„recablare" a structurilor deja existente.* în fine, un ultim exemplu. Cu timpul, în locul *modelelor generale* ale dezvoltării, care consideră într-o manieră exclusivă și monolitică întreaga activitate a copilului, s-a trecut la *modele locale,* care iau în considerare un singur tip de activitate în condițiile proprii de desfășurare. Toate aceste schimbări de optică în interpretarea dezvoltării psihice gravitează în jurul câtorva întrebări fundamentale: *perspectivă cronologică* sau *stadială*

asupra dezvoltării psihice ? (adică trecerea cumulativă și progresivă de la o vârstă la alta sau succesiuni de reorganizări durabile, extinse, congruente și consistente ?); *perspectivă empiristă* sau *epigenetica* și *constructivistă* ? (altfel spus: dobândit sau înnăscut în dezvoltarea psihică?); *perspectivă liniară* sau *perspectivă piurală* asupra nivelurilor de temporalitate ? (adică: ordine fixă, simplă, unidirecțională, bazată pe succesiunea structurilor noi sau ordine complexă, bazată pe reconfigurări ale structurilor deja existente ?). în același context se ridică și alte probleme: care este factorul determinant al trecerii de la un stadiu la altul ? ; ce mecanisme psihice sunt puse în acțiune ? ; cum se formează și ce rol joacă aceste mecanisme ? ; unde se amplasează învățarea, predarea și educația în lanțul factorilor determinativi ai dezvoltării psihice ? ; când se face saltul la nivelurile înalte ale dezvoltării psihice care să implice transformarea și creația, și nu doar reproducerea? ; care sunt valențele creativității ca dimensiune a personalității ? Tuturor acestor întrebări, și încă multor altora, încearcă să le răspundă cele trei studii grupate în secțiunea de față a lucrării noastre.

Tinca Crețu, în studiul său („Orientări și tendințe în problematica dezvoltării psihice umane"), după ce stabilește principalele coordonate ale dezvoltării psihice cărora li s-a acordat mare atenție în cercetarea psihologică (durată, factori determinanți, mecanisme), se centrează pe deplasările majore de accente în analiza și interpretarea dezvoltării psihice. Se pare că cele mai spectaculoase restructurări le întâlnim la nivelul factorilor dezvoltării psihice, ca și al caracteristicilor ei constitutive. Autoarea arată că, în timp, s-a trecut de la abordarea globală a factorilor dezvoltării psihice la cercetarea de profunzime a acțiunii lor; de la investigarea factorilor exteriori ai dezvoltării, la relevarea locului, rolului și ponderii feciorilor interni ai acesteia; în fine, de la conceperea nediferențiată, uniformă, a acțiunii factorilor dezvoltării psihice de-a lungul vieții, la înțelegerea acțiunii lor diferențiate în funcție de specificul stadiului sau perioadei dezvoltării psihice. Reținem și noile accente referitoare la modul de conceptualizare a dezvoltării psihice: treceri de la viziuni adiționale la viziuni structural-sistemice; de la reducționism la înțelegerea unității dintre continuitate și discontinuitate în dezvoltarea psihică. Studiul se încheie cu câteva întrebări incitante referitoare la posibilitatea existenței vieții psihice în perioada intrauterină, la modul de concepere a vârstei a treia, în fine, cu privire la disputa apărută în ultima vreme între diverși autori cu privire la oportunitatea sau nonoportunitatea utilizării noțiunii de „stadiu" sau „perioadă" a dezvoltării psihice.

Valeria Negovan întreprinde în studiul său („Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare") un demers extrem de interesant și util, cu valențe interdisciplinare. După cum rezultă și din titlul studiului, ea pune față în față marile achiziții din domeniul psihologiei învățării cu cele din domeniul pedagogiei instruirii (predării). Cum între acestea n-au existat întotdeauna concordanțe și confluențe, dimpotrivă, cel mai frecvent au apărut fie rămâneri în urmă, fie acțiuni paralele, autoarea ajunge la concluzia firească a necesității reconfigurării - eu aș merge mai departe și aș spune a reconstrucției - modelelor de instruire în acord cu achizițiile recente din psihologia învățării. Progresele realizate de psihologie în conceperea învățării sunt de-a dreptul impresionante. S-a trecut de la viziunea simplistă, asociaționistă a învățării la viziuni din ce în ce mai complexe: psihocognitivă

(ca procesare de informaţie), metacognitivă (ca o construcţie de cunoştinţe), psihosocială (ca o negociere socială). In aceste condiţii radical noi, optimizarea cogniţiei, modificarea strategiilor şi stilurilor de învăţare, schimbarea locului şi rolului profesorului şi elevului în procesul instruirii - învăţării devin necesităţi stringente. Autoarea militează pentru îmbinarea învăţării în şcoală cu învăţarea autonomă - ca o condiţie a sporirii eficienţei personale.

Creativitatea este aisbergul dezvoltării psihice, vârful ei de lance. întâlnită la toţi oamenii, la absolut toate stadiile de vârstă - evident, în grade, proporţii şi moduri de manifestare diferite -, ea este şi devine una dintre dimensiunile esenţiale şi definitorii ale fiinţei umane, nota ei distinctivă. Ignorată vreme îndelungată de cercetători, ea a devenit în zilele noastre o problemă de prim rang şi de maxim interes. Se spune pe bună dreptate că omul actual este „flămând" de creativitate. Aşa se explică şi faptul că din anii '50, de la introducerea noţiunii de „creativitate" de către G.W. Allport şi P.J. Guilford şi până în prezent, numărul studiilor dedicate creativităţii a crescut exponenţial. La aceste studii se adaugă acum şi cel al Mihaelei Roco („Abordări psihologice despre creativitate în preajma mileniului III") pe care îl publicăm în prezentul volum. Nu dorim să subliniem nici o idee, nu dorim să facem nici o completare şi nici un comentariu cu privire la conţinutul studiului. Dorim, în schimb, să lăsăm cititorului plăcerea de a descoperi singur incitantele probleme tratate de Mihaela Roco referitoare la cele mai noi abordări ale creativităţii.

*M.Z.*

*Tinca Crețu*

# Orientări și tendințe în problematica dezvoltării psihice umane

Problemele centrale ale cercetărilor legate de psihologia vârstelor sunt cele referitoare la dezvoltarea psihică, la esența acesteia, la condițiile și factorii care o influențează și o determină, la mecanismele prin care se produce, la fazele și etapele pe care le parcurge etc. Clarificarea și aprofundarea înțelegerii acestor aspecte a fost totdeauna condiția principală a perfecționării metodologiilor de cercetare și a creșterii în rigoare a explicării și interpretării faptelor. în cei peste 120 de ani de psihologie științifică s-au produs importante schimbări în modul de înțelegere a dezvoltării psihice umane. Pe unele dintre acestea le vom avea în vedere în continuare.

## 1. Coordonatele principale ale dezvoltării psihice

### *1.1. Referiri la durata dezvoltării psihice*

Cu privire la acest aspect, s-a trecut de la *precizarea duratei* dezvoltării psihice ca fiind corespunzătoare copilăriei și adolescenței la extinderea acesteia de-a lungul întregii vieți (vezi Hurtig și Rondai, 1990, p. 33). Este adevărat că în copilărie și adolescență transformările psihice sunt numeroase și au efecte majore asupra construcției psiho-comportamentale umane. Dar dacă se au în vedere toate felurile de schimbări relativ sistematice, la nivelul individului, atunci dezvoltarea psihică se realizează atât cât există ființa umană (vezi Lerner și Hultsch, 1983, p. 6). H. Lehalle subliniază că „...un mare număr de cercetători refuză să fixeze granițe care să indice finalul genezei și preferă să considere că evoluția genetică se produce de-a lungul întregii vieți" (Lehalle, 1988, p. 12). în același sens, Ann Birch precizează că „psihologia dezvoltării reprezintă studiul modificărilor psihologice care au loc începând de la naștere și până în perioada bătrâneții" (Birch, 2000, p. 13). începând cu adultul, mai ales cu cel mijlociu, unele dintre schimbări sunt de fapt scăderi ale unor capacități fizice și psihice, în timp ce altele nu numai că se păstrează la parametri constanți, dar pot înregistra noi progrese. Se produc totodată numeroase compensări, așa că pe toată

durata perioadei adulte și a stadiilor inițiale ale bătrâneții se constată bune și foarte bune echilibrări cu ambianța.

Toate acestea au făcut ca tot mai mulți cercetători să afirme că durata dezvoltării psihice este egală cu durata vieții fiecăruia.

## 1.2. Factori determinanți și relațiile dintre ei

Cea mai profundă schimbare s-a produs insă in legătură cu stabilirea factorilor determinanți, fundamentali ai dezvoltării psihice și a modului in care aceștia acționează. *S-a trecut de la teoriile care acordau prioritate câte unui factor la afirmarea caracterului multideterminat al dezvoltării psihice și a acțiunii interdependente a acestora.* La sfârșitul secolului al XlX-lea și începutul secolului XX s-au impus teoriile nativiste, care acordau cea mai mare importanță eredității. Lucrarea lui F. Galton din 1869 intitulată *Ereditatea geniului* a influențat multă vreme gândirea psihologică. Chiar în 1943, A. Gesell considera că individualitatea copilului este datorată moștenirii genetice și nu poate fi modificată în chip esențial pe alte căi. Insistând asupra rolului inconștientului în viața psihică umană, S. Freud nu era prea departe de concepțiile nativiste. La fel, Anna Freud, E. Erikson au considerat că dinamica pulsiunilor inconștientului se află la baza tuturor evoluțiilor psihice. Fără a se nega contribuția valoroasă a cercetărilor psihanalitice la înțelegerea evoluției afective a copilului, la dezvăluirea mecanismului cristalizării atasamentelor, a cuceririi identității de sine a adolescenților etc, nu s-au putut trece cu vederea unele dintre slăbiciunile acestei teorii, relevate mai clar de Sears în 1975 *(apud* Berk, 1989, p. 18) sau de Nagel în 1959 și Schultz în 1975 *(ibidem),* cu privire la sexualitatea infantilă, la manifestarea complexului lui Oedip etc. De asemenea, profesoara Ursula Șchiopu apreciază că: „Mitizarea instinctului sexual infantil, tendințele pansexualiste excesiv exprimate de S. Freud spre sfârșitul vieții sale, insistența pe patologizarea nevrotică, precum și caracterul sofisticat și imprecis al conceptelor utilizate de el au creat reacții complexe și respingeri masive ale teoriei sale" (Șchiopu și Verza, 1995, p. 28). Este greu, prin urmare, să se dea o interpretare corectă și profundă multiplelor schimbări care au loc într-un interval al vieții luând în considerare numai un factor intern, chiar dacă acesta joacă un rol specific de stimulare și propulsare a dezvoltării psihice.

Teoria behavioriștilor asupra dezvoltării psihice a dat, la rândul său, prioritate tot unui singur factor, cel reprezentat de mediul și programele de instruire și educare. J.B. Watson a făcut în 1924 celebra afirmație că poate dezvolta orice fel de personalitate din oricine numai datorită programelor și principiilor stabilite de el, *Jără,* spune el, *să țin cont de talentul său, de înclinații, de afinități, de capacități, de vocație si de rasa predecesorilor săi" (apud* Hayes și Orrell, 1997, p. 2).

Laura Berk observă că Watson privea mediul ca factor suprem în dezvoltarea copilului și credea că acesta „poate fi modelat în direcția adultului dorit doar dacă este controlată cu atenție relația stimul - răspuns" (Berk, 1989, p. 19). Se știe că în 1979, B.F. Skinner a elaborat teoria învățării programate și a construit efectiv mijloacele și strategiile de realizare menite să ducă la efecte bine definite. La fel, după al doilea război mondial, Albert Bandura dezvolta o teorie a învățării sociale conform căreia

evoluția de la copil la adult constă în achiziționarea răspunsurilor caracteristice acestuia din urmă sub influența întăririlor și penalizărilor sociale. Vander Zanden subliniază că între 1950 și 1960, B.F. Skinner a avut o contribuție deosebită la dezvoltarea teoriei behavioriste (vezi Vander Zanden, 1985, p. 41).

La fel, Laura Berk consideră că behaviorismul și teoria învățării sociale au avut o influență majoră asupra descoperirii unor căi de manifestare a comportamentului copiilor, cum ar fi modelarea, învățarea, manipularea situațiilor, eliminarea răspunsurilor indezirabile (vezi Berk, 1989, p. 21). Dar multe alte aspecte ale dezvoltării psihice nu puteau fi explicate numai prin mecanismul întăririlor și penalizărilor. Totodată, subiectul însuși rămânea într-o poziție permanent pasivă, el suportând doar feluritele influențe și manipulări la care era supus.

Vulnerabilitatea acestor abordări unilaterale ale factorilor dezvoltării în fața numeroaselor date de cercetare care s-au acumulat în a doua jumătate a secolului XX a determinat trecerea la *concepția interacționistă* privind acțiunea factorilor fundamentali, care este, la ora actuală, cel mai larg împărtășită. N. Hayes și S. Orrell subliniază că „astăzi, puțini psihologi ar fi dispuși să afirme fără echivoc că dezvoltarea s-ar datora unuia dintre cazurile de mai sus (ereditatea și mediul - n.n.) - este clar că ambele contribuie la ceea ce suntem acum -, dar în trecut oamenii nu erau atât de ponderați în afirmații" (Hayes și Orrell, 1997, p. 2). Referindu-se în particular la inteligență, M. Reuchlin face o precizare cu semnificație generală pentru evoluția psihică a ființei umane: „Factorii de mediu și factorii ereditari intervin împreună în dezvoltarea inteligenței" (Reuchlin, 1999, p. 261).

R.M. Lerner și D.F. Hultsch, după ce relevă esența celor mai importante teorii asupra dezvoltării psihice umane, precizează că în Statele Unite, mai ales după al doilea război mondial, a fost din ce în ce mai promovată ideea că dezvoltarea umană presupune interacțiunea factorilor ereditari și a celor de mediu (vezi Lerner și Hultsch, 1983, p. 73), relaționarea reciprocă a acestora *(ibidem,* p. 64).

Ann Birch subliniază, la rândul său, că „acum este în general acceptat faptul că dezvoltarea are loc printr-o interacțiune a factorilor biologici (programare genetică) cu factorii sociali (calitatea mediului)" (Birch, 2000, p. 15). Luminița Iacob afirmă și mai tranșant: „în absența interacțiunilor, dezvoltarea nu există" (Cosmovici și Iacob, 1997, p. 32).

## *1.3. Cu privire la mecanismele dezvoltării psihice*

Câștiguri remarcabile s-au obținut și în ceea ce privește *descoperirea micromecanismelor interne ale dezvoltării psihice.* Și totuși, aceste aspecte sunt încă departe de a fi pe deplin clarificate. Avem în vedere mecanismele de simbolizare, cele de procesare informațională, de interiorizare a acțiunilor și influențelor externe, de transformare a acțiunilor mintale în operații intelectuale, de extindere și generalizare a tipurilor de reacții, de organizare și ierarhizare a componentelor și substructurilor personalității etc. Cercetările piagetiene referitoare la geneza inteligenței și a stadiilor pe care aceasta le parcurge dezvăluie în parte aceste mecanisme și indică direcțiile ei principale de evoluție. La fel, cercetările lui P.I. Galperin și A.N. Leontiev și ale colaboratorilor lor privind formarea pe etape a acțiunilor mintale (vezi Galperin, 1975, pp. 19-33) aduc

date despre geneza entităților psihice și despre felul In care se desfășoară gândirea, destule aspecte rămânând totuși neclarificate încă. Cu privire la aceeași generare a fenomenelor psihice poate fi relevată concepția lui H. Wallon referitoare la trecerea de la percepție la imitația imediată, apoi la cea amânată și, în fine, la reprezentare. Din aceeași perspectivă a lămuririi mecanismelor intime ale dezvoltării psihice pot fi invocate din nou cercetările din domeniul psihologiei cognitive referitoare la nivelurile de procesare a informației și la particularitățile acestora în funcție de vârstă. Ele reprezintă o contribuție foarte nouă la lămurirea multor probleme ale psihologiei dezvoltării; totuși aportul lor este limitat, iar un răspuns satisfăcător încă nu poate fi dat. Problemele rămân deschise pentru viitoarele cercetări.

Profesoara Ursula Șchiopu subliniază că: „Reperele psihogenetice sunt mult mai evidente decât mecanismele ce stau la baza lor. Aceste mecanisme sunt încă puțin descifrate și evocate de diferiți autori" (Șchiopu și Verza, 1995, p. 32).

## 2. Deplasări de accente în cercetarea dezvoltării psihice

### *2.1. De la abordarea globală la cercetarea de profunzime a acțiunii factorilor fundamentali*

Necesitatea înțelegerii mai depline a dezvoltării psihice umane a impulsionat *trecerea de la abordarea mai globală a influențelor factorilor fundamentali la dezvăluirea aspectelor de profunzime ale manifestării acestora,* apărând noi teorii prin care s-a confirmat și mai mult pluorideterminarea construcției psihocomportamentale a omului. Astfel, dezvoltarea etologiei ca știință a comportamentului animalelor în mediul lor natural, care a înregistrat un moment de vârf între 1930 și 1960 prin lucrările lui N. Tinbergen și K. Lorenz *(apud* Sillamy, 1996, p. 120), a influențat și cercetările din domeniul psihologiei copilului. S-au înțeles mai bine comportamentele nou-născuților. S-a demonstrat că organismele sunt pregătite genetic pentru a da câteva răspunsuri adaptative imediat după naștere, așa cum este plânsul, pentru a stimula comportamentele de îngrijire din partea părinților și a asigura supraviețuirea copilului. Pornind de la datele etologice, J. Bowlby a dezvoltat o teorie a atașamentelor copilului mic față de cel care îl îngrijește și a relevat atât componentele ereditare, cât și modelările care vin din partea mediului în cristalizarea acestui tip special de raport afectiv cu lumea *(apud* Hayes și Orrell, 1997, p. 353). Tot cercetările etologilor au relevat fenomenul *imprinting-ului* ca mecanism specific de învățare la vârstele timpurii (Konrad Lorenz, 1952), precum și ceea ce s-a numit „perioada critică". Aceasta se referă la durata de timp limitată în care organismul este biologic pregătit să achiziționeze un anumit comportament nou, dar necesitând susținerea acestui proces de către stimulările din mediul apropiat, pentru ca dezvoltarea să se producă în mod normal (vezi L. Berk, 1989, p. 25).

în același sens, dar cu alte puncte de pornire, în 1970, B.R. McCandless elaborează *teoria impulsului* ca energizor al comportamentului. După acesta, „componenta

ereditară produce direcționarea comportamentului implicând ca pe o consecință energizarea ființei umane de către impulsuri particulare" *(apud* Berk, 1989, p. 62).

Comportamentele învățate reduc tensiunile provocate de impulsuri. Dar societatea este cea care întărește sau nu aceste abilități de reducere a impulsurilor. De exemplu, în adolescență se manifestă intens impulsurile sexuale, dar în cadrul societății, adolescentul învață comportamentele corespunzătoare de reducere a acestora (vezi Lerner și Hultsch, 1983, pp. 62-63).

Alte teorii care au apărut către finalul secolului XX au dezvăluit aspecte noi privind influențele mediului asupra dezvoltării psihice umane. S-au elaborat astfel *teorii ecologice ale dezvoltării omului și teorii ale „dezvoltării în context".* începuturile acestei concepții se află în cercetările lui Roger Barker din 1940. Acesta afirma că mediul natural este sursa majoră a comportamentului uman *(apud* Berk, 1989, p. 21). Dar una dintre cele mai cunoscute teorii de această orientare este cea a psihologului american Urie Bronfenbrenner (1979), care a atras atenția asupra faptului că mediul în care se dezvoltă individul este cu mult mai complex decât se credea pe la începutul secolului. După acest autor, mediul ecologic al oricărei persoane implică patru sisteme de influențe.

Primul este *microsistemul,* constituit din interacțiunile cu cei din jur și influențele directe ale acestora, așa cum se produc ele, de exemplu, în mediul familial, cu părinții, frații și surorile, sau în grapul informai ori în clasa școlară. Mai ales microsistemul a fost, de cele mai multe ori, avut în vedere în cercetările de psihologie a copilului și adolescentului. Al doilea sistem de influențe este *mezosistemul,* reprezentat de specificul legăturilor dintre microsistemele în care se poate afla o persoană cam în același interval al vieții sale. Astfel, în copilărie, aceste relații se referă la mediul familial și la cel școlar și se știe că dacă influențele acestor două microsisteme sunt convergente, ele facilitează dezvoltarea psihică a copiilor, iar dacă sunt divergente, perturbă acest proces. Cel de-al treilea sistem de influențe este *exosistemul.* El se referă la relațiile sociale la care copiii sau adolescenții nu participă în mod direct, dar care produc o serie de influențe asupra dezvoltării lor. Așa de exemplu, natura profesiei părinților sau activitățile sociale și politice influențează într-o anumită măsură dezvoltarea copiilor și tinerilor. Ultimul este *macrosistemul,* care cuprinde factori sociali mai generali, cum sunt organizarea instituțiilor sociale, ideologiile și concepțiile politice, culturale, educaționale, factori culturali. Rezultă deci că o cercetare asupra condițiilor de dezvoltare psihică și fizică a copiilor și adolescenților trebuie să dezvăluie toate felurile de influențe prezentate mai sus pentru a dobândi un plus de rigoare și pentru a ajunge la înțelegerea mai profundă a fenomenelor. Profesorul M. Golu propune, la rândul său, analiza atât a micromediului, c&t și a macromediului pentru a ajunge la o imagine deplină a condițiilor dezvoltării psihice.

La adresa teoriei lui Bronfenbrenner s-au formulat și câteva critici importante, în 1992, Thomas *(apud* Birch, 2000, p. 19) reproșează caracterul vag al prezentării factorilor acestor sisteme, precum și faptul că nu se oprește și asupra culturii ca o componentă principală a ecologiei dezvoltării. Dar tot Thomas spune că teoria ecologică rămâne un cadru foarte important pentru psihologia dezvoltării, pentru că, mai mult decât oricare alta, ea se referă direct la lumea reală a ființei umane *(ibidem,* p. 19).

Aceeași orientare o au și cercetările lui R. Lemer din 1986, care l-au condus la distingerea mai multor niveluri de influențare din partea mediului *(apud* Malim *et al.*, 1999, p. 79) și anume:

- *nivelul biologic înnăscut,* reprezentat de mediul intrauterin și de factorii favorabili sau nefavorabili care ar putea interveni datorită regimului de viață al mamei;
- *nivelul psihologic-individual,* care se referă la legăturile inițiale ale copilului cu mediul social și, în fapt, cu mama, ale cărei stare de spirit și conduite materne influențează semnificativ dezvoltarea fizică și psihică a acestuia;
- *nivelul mediului fizic* constă în totalitatea condițiilor de ambianță în care se dezvoltă copilul și care pot fi atât favorabile, cât și nefavorabile;
- *nivelul istoric sociocultural,* reprezentat de dezvoltarea cunoașterii științifice, de gradul în care se difuzează informațiile de diferite feluri, de concepțiile și practicile educaționale etc.

Prin urmare, se propune un nou model de analiză a influențelor exercitate de mediu, care permite aprofundarea înțelegerii unor diferențieri mai fine apărute în cursul dezvoltării ființei umane.

Cu privire la influența specifică a factorilor socioculturali, trebuie avută în vedere concepția lui I. Piaget potrivit căreia „interacțiunile și transmiterile sociale" (Piaget și Inhelder, 1976, p. 131) constituie unul dintre factorii de bază ai dezvoltării psihice, alături de maturizarea neurofuncțională, exercițiul și experiența personală cu obiectele și autoreglabilitatea structurilor psihocomportamentale.

Nu trebuie uitate ideile deosebit de interesante ale lui L.S. Vîgotski, din 1963, care și-au păstrat importanța și sunt acum în atenția psihologilor occidentali. La vremea în care a scris, Vîgotski relevase faptul că dezvoltarea proceselor psihice complexe era abordată ca și cum acestea ar fi fost „fenomene de aceeași categorie, de aceeași natură psihologică" (Vîgotski, 1971, p. 14) cu cele simple, în parte asemănătoare cu ale animalelor. El sublima că procesele superioare nu se pot dezvolta în afara influențelor culturii. Aceasta „creează forme specifice de comportament, modifică activitatea funcțiilor psihice, suprastructurează etaje noi în sistemul comportamentului uman în dezvoltare" *(ibidem,* p. 35). Deja P. Janet arătase că „în procesul dezvoltării, copilul începe să folosească în raport cu sine aceleași forme de comportament pe care alții le-au folosit inițial față de el" *(apud* Vîgotski, 1971, p. 141). La rândul său, Vîgotski spunea că „orice funcție psihică superioară era exterioară pentru că era socială înainte de a fi internă, adică înainte de a fi funcție psihică propriu-zisă" *(ibidem,* p. 145) și, mai departe: „în dezvoltarea culturală a topilului, fiecare funcție apare pe scenă de două ori, pe două planuri: în primul rând - social, apoi - psihologic, întâi între oameni, ca o categorie interpsihică, apoi în interiorul copilului, ca o categorie intrapsihică" *(ibidem).* Pentru copil, cele mai importante interacțiuni în contextul cărora apar moduri de comunicare sau de activitate sunt cele cu părinții și cu educatorii.

Preșcolarul face ce vrea în acest context al relației cu adultul, dar de obicei vrea ce vrea și conducătorul lui. Dar „școlarul poate face ce vrea învățătorul" *(ibidem,* p. 131). împreună cu acesta, copilul face, pe de o parte, ceea ce corespunde nivelului său actual

de dezvoltare, dar pe de altă parte, și ceea ce se potrivește cu zona celei mai apropiate dezvoltări *(ibidem,* p. 318). Mai mult, autorul precizează că „deosebirea dintre nivelul de rezolvare a sarcinilor accesibile sub conducere, cu ajutorul adulților, și nivelul de rezolvare a sarcinilor accesibile activității independente definește zona celei mai apropiate dezvoltări a copilului" *(ibidem^* pp. 319-320). Aceasta a mai fost denumită „zona proximei dezvoltări". Este satisfăcătoare acea învățare care corespunde zonei proximei dezvoltări și stimulează și asigură dezvoltarea psihică a ființei umane.

în ceea ce privește influența culturii specifice în care se desfășoară existența oricărei ființe umane, aceasta a constituit o preocupare centrală a cercetărilor transculturale. Acestea au influențat semnificativ modul de abordare și interpretare a dezvoltării psihice a omului. Pe bună dreptate se consideră că „omul nu trăiește numai în lumea obiectelor fizice, el nu se raportează și nu reacționează doar la stimulii naturali, ci și la stimulii sociali, la alți oameni, la norme comportamentale de grup, la valori socioculturale" (Zlate, 2000, p. 196). Contribuții foarte importante la cristalizarea acestui nou mod de înțelegere a psihismului uman au avut Margaret Mead, A. Ruth Benedict, A. Kardiner, R. Linton etc.

în 1995, Helen Bee spunea că există două motive principale care ne determină să luăm în considerare influențele culturii asupra dezvoltării psihice a ființei umane, și anume:

- dacă vrem să descoperim mecanismele și legile generale ale dezvoltării umane nu putem să ne sprijinim numai pe datele obținute de la clasele sociale mijlocii și din zonele culturii vestice;
- înțelegerea deplină a rolului mediului asupra dezvoltării copilului trebuie să includă și cercetarea influențelor culturale specifice. în 1993, Lore și Schultz *(apud* Birch, 2000, p. 21) consideră că importanța prea mare acordată independenței și libertății individului în cultura americană conduce la un grad mare de tolerare a agresivității și violenței, la amplificarea comportamentelor de acest fel la copiii și adolescenții din SUA.

în această direcție, a luării în considerare a factorilor socioculturali pentru aprofundarea înțelegerii dezvoltării psihice a omului, se înscrie și teoria lui Klaus Riegel, care a fost numită dialectivă și care insistă asupra importanței schimburilor dintre individ și societate *(apud* Lerner și Hultsch, 1983, p. 72). în modelul elaborat de el este special inclusă o componentă socioculturală.

Cu privire la aceste noi direcții de cercetare transculturală care sunt de mare interes pentru problematica dezvoltării psihice, Ann Birch face următoarea subliniere: „Până acum, în psihologia dezvoltării nu s-au efectuat suficiente cercetări transculturale precise, majoritatea studiilor limitându-se doar la câteva cercetări care au multe componente în comun, de exemplu culturile europene și nord-americane" (Birch, 2000, p. 21). Se așteaptă, prin urmare, ca lărgirea studiilor transculturale să aducă în continuare schimbări semnificative în teoria dezvoltării umane.

## *2.2. De la accentul pus mai ales pe factorii externi la relevarea factorilor interni ai dezvoltării psihice*

O altă transformare semnificativă a concepției asupra dezvoltării psihice umane a reprezentat-o *trecerea de la analiza preponderentă a factorilor externi la precizarea si urmărirea factorilor interni ai acestei evoluții.* Din acest punct de vedere, există încă o relativă ambiguitate în chiar integrarea eredității în categoria factorilor externi sau interni. Dacă luăm în considerare faptul că nici o manifestare psihică nu poate exista fără o bază ereditară, în sensul că structura și activitatea creierului, maturizarea funcțională a acestuia constituie baza organică a vieții psihice, atunci trebuie să înscriem acest factor în categoria celor interni și să considerăm mediul și educația ca fiind externi. Dacă apreciem că ereditatea este numai premisa organică inițială a construcției psihocomportamentale umane și că, în fapt, esența acesteia din urmă și însușirile sale distinctive, esențiale și caracteristice reprezintă un edificiu cu totul deosebit fată de ereditate, atunci o putem include pe aceasta din urmă printre factorii externi.

Și totuși, evoluția cercetărilor de genetică umană din ultimele decenii, centrate pe dezvăluirea legăturilor dintre structura genomului și numeroasele capacități pe care le dobândește omul, ne determină să nu rezolvăm încă tranșant această problemă. Este mai importantă tendința actuală a cercetării de a aprofunda ceea ce se referă în mod clar la factorii interni.

în această tendință trebuie să încadrăm și cercetările lui J. Piaget, care au avut în centru mai ales dezvăluirea caracterului activ al structurilor cognitive în toate felurile de interrelații cu mediul și educația. Adaptarea la ambianță a fost considerată rezultatul asimilării și acomodării, ca două laturi interdependente ale raportării active a subiectului la ambiantă. Autorul relevă în primul rând faptul că asimilarea implică structurile mintale existente deja la un moment dat și de calitatea cărora depinde integrarea influențelor externe. Gradul de dezvoltare și stabilitatea acestor structuri care-1 exprimă pe subiect fac ca interiorizarea influențelor externe să fie selectivă și, totodată, mai superficială sau mai profundă, mai trecătoare sau de mai lungă durată. Tot ceea ce vine din mediul exterior dar nu corespunde structurilor de asimilare va fi ignorat (vezi Piaget, 1973, p. 425) sau va avea o influență extrem de superficială și de scurtă durată. La rândul său, o dată înfăptuită, acomodarea modifică structurile inițiale și creează condițiile unei noi asimilări, de altă calitate. Piaget vorbește despre două feluri de experiență pe care le dobândește subiectul uman. Este vorba mai întâi de o experiență fizică, ce constă în dobândirea de informații despre calitatea obiectelor și fenomenelor din mediul înconjurător, experiență condiționată însă de mecanismele de asimilare și acomodare la care ne-am referit mai sus și care exprimă raportarea activă a subiectului la lume. Un al doilea fel de experiență, numită de autor logico-matematică, este expresia și mai accentuată a luării în considerare a factorilor interni și a calității de termen activ a subiectului în relația cu mediul. Experiența logico-matematică este rezultatul coordonării activităților pe care subiectul le desfășoară asupra lumii înconjurătoare. Aceste coordonări se vor generaliza și detașa de conținuturi informaționale concrete și vor deveni scheme de gândire care vor dobândi calitatea de structură

mintală autoreglabilă *(ibidem,* p. 485). Acestea vor funcţiona nu numai în legătură cu conţinuturile perceptive sau reprezentarea acestora, ci mai ales în legătură cu ceea ce consideră subiectul ca fiind posibil, probabil. în aceste condiţii, subiectul uman ajunge la generalizări noi şi mai ales la o combinatorică mintală care-i permite să dispună de un sistem de relaţii care să ţină seama de toate posibilităţile (vezi Piaget şi Inhelder, 1976, p. 112). fn acest caz, ceea ce apare în mintea sa poate să nu fie şi în realitate. Mintea umană îşi amplifică forţele şi se extinde spre trecut, prezent, viitor, real şi imaginar, general şi abstract etc. Ea depăşeşte astfel cadrul care a generat-o şi îşi poate susţine chiar propria dezvoltare.

în aceeaşi tendinţă, a reliefării caracterului activ al subiectului ce se află în plin proces de dezvoltare psihică, se pot înscrie şi cercetările mai noi privind metacogniţia, adică acea capacitate de a cunoaşte şi regla propriile mecanisme cognitive. Ann Birch notează că „metacogniţia se referă la cunoştinţele copilului şi la înţelegerea proceselor cognitive, în special a propriilor deprinderi cognitive" (Birch, 2000, p. 149). Fenomenul a fost remarcat prima dată la Borkowski *(apud* Roth-Szamoskozi, 1998, p. 69) şi cercetat şi în ţara noastră, la copii, de Măria Roth-Szamoskozi (1998). De fapt, studiul metacogniţiei face parte dintr-o teorie mai recentă a dezvoltării cognitive, aceea a procesării informaţionale. Referindu-se la cercetările făcute din perspectiva acestei teorii, Ann Birch spune că „scopul lor constă în surprinderea modului în care individul înţelege, interpretează, stochează, reactualizează şi evaluează informaţia" (Birch, 2000, p. 145). în toate aceste situaţii, subiectul iniţiază şi desfăşoară activ toate felurile de prelucrări. Dezvoltarea cognitivă a copilului este, în fapt, apariţia şi perfecţionarea capacităţilor de procesare, cerute de situaţiile de asimilare de cunoştinţe şi de rezolvarea de probleme. „Contactul cu informaţiile, studiul şi comportamentul explorativ în şcoală dezvoltă la copil procesul de reactualizare şi capacitatea de rezolvare a problemelor" *(ibidem,* p. 147). în 1992, Kail şi Park au cercetat creşterea capacităţilor de procesare a informaţiei o dată cu vârsta, au repetat cercetările lor pe copii coreeni şi au validat rezultatele, dar au explicat progresele în procesarea informaţiei prin schimbările funcţionale de la nivel cerebral *(apud* Birch, 2000, p. 147). Cercetările lui Siegler din 1981 au oferit o altă perspectivă în interpretarea rezultatelor. El a constatat că un rol foarte mare în procesarea cu succes a informaţiei îl are fie descoperirea, fie chiar învăţarea unor reguli de desfăşurare succesivă şi ordonată a procedeelor de tratare a informaţiilor *(ibidem,* p. 148). Totodată s-au constatat diferenţe individuale în ce priveşte procesarea informaţiilor, ceea ce înseamnă că subiectul se manifestă diferit ca termen activ în relaţia cu stimulările de diverse feluri din mediul ambiant.

în strânsă legătură cu aceste cercetări asupra dezvoltării cognitive din perspectiva teoriei informaţionale sunt cele care au fost realizate mai ales în ultimele două decade ale secolului XX, asupra cogniţiei sociale. Laura Berk subliniază că cercetătorii de această orientare consideră că dezvoltarea socială şi cea cognitivă sunt realizate împreună (vezi Berk, 1989, p. 31). în esenţă, notează mai departe autoarea, „cercetarea cogniţiei sociale examinează felul cum gândesc şi raţionează copiii asupra lor înşile şi asupra lumii lor sociale, cum gândesc şi raţionează asupra relaţiilor lor şi ale societăţii şi în ce fel acestea sunt legate de comportamentele lor sociale" *(ibidem).* Cercetările

având această orientare au pornit de la experiențele piagetiene asupra stadiilor dezvoltării cognitive și au fost corelate cu cele privind ideile copiilor despre relațiile lor de prietenie, de autoritate (Damon, 1977) sau cu cele referitoare la cerințele morale (Kohlberg, 1969, 1976). Un alt aspect al manifestării active a subiectului este relevat din perspectiva teoriei atribuirii, centrată pe felul în care copiii își interpretează propriile succese, legându-le fie de abilitățile lor, fie de efortul depus, și care influențează semnificativ implicarea lor în noi sarcini.

Se adaugă celor de mai sus și reactualizarea, între 1980 și 1990, a interesului cercetărilor pentru dezvoltarea afectivității din copilărie și a relațiilor strânse cu cogniția. S-a constatat că emoțiile au un rol major în determinarea felului în care copiii percep, memorează sau interpretează evenimentele din spațiul lor de viață (vezi Berk, 1989, p. 32). Sunt citate în acest sens cercetările lui Gagan din 1984 și ale lui Vietze din 1980. De asemenea, psihologii care s-au ocupat cu problemele dezvoltării au avut în vedere particularitățile temperamentale manifestate în plan emoțional, dar și ca factor al nivelului activizării și al gradului de sociabilitate. Aceste implicații au fost constatate atât în cercetările de laborator, cât și în manifestările copiilor din mediul familial *(ibidem)*.

Reprezentanții psihologiei umaniste consideră că, spre deosebire de animale, ființele umane intervin activ în desfășurarea evenimentelor, își controlează destinul și modulează lumea *(apud* Vander Zanden, 1985, p. 43). Abraham Maslow, în anii 1968 și 1970, și Cari Rogers, în 1970, s-au preocupat în mod expres de maximizarea eului, a potențialului uman. Ei au criticat psihanaliza, pentru accentele pe care le-a pus pe forțele inconștiente, și behaviorismul, care a văzut oamenii ca pe niște roboți în raport cu toate stimulările din afară, și au pus accentul pe acele componente ale psihismului uman care-1 determină pe om să-și influențeze propriul destin.

Cu privire la învățarea școlară și la felul în care aceasta influențează dezvoltarea elevilor și studenților, autorii au formulat, în spiritul concepției lor, câteva cerințe de bază care, cum observă Vander Zanden, reprezintă mai degrabă un program pentru cercetări viitoare. Dintre acestea, cele mai importante sunt: elevii și studenții trebuie să-și însușească informația numai în măsura în care i-au descoperit semnificația personală; cei ce învață trebuie să se implice în activități cu propriul stil de gândire; ei au capacitatea de a decide ce trebuie să învețe și când trebuie să învețe ceva anume. C. Rogers spunea că o adevărată învățare ar trebui să se sprijine pe inițiativa celor ce sunt instruiți etc.

în același sens, considerăm că analiza dezvoltării ființei umane trebuie să aibă în vedere însăși emergența psihică. Structurile psihocomportamentale umane sunt active, vii, dinamice, autoreglabile și toate acestea nu pot să nu influențeze însuși procesul dezvoltării lor. în 1993, Butler-Por și Fraiser arătaseră că pot apărea oameni deosebit de talentați în familii cu nivel cultural redus *(apud* Roth-Szamoskâzi, 1998, p. 49). Performanțele pe care aceștia le ating la un moment dat nu pot fi explicate nici prin caracteristicile mediului și nici prin zestrea ereditară, pentru că înaintașii lor nu se remarcaseră prin nimic deosebit. Emergența psihică este cea care permite apariția unor astfel de fenomene. în 1992, R. Kail și J. Bisans au vorbit despre *„Self-modification"* *(apud* Roth-Szamoskozi, 1998), pe care îl înțelegem tot ca pe o expresie a emergenței

psihice. Autorii respectivi considerau că, fără a nega influentele din afară, cel puțin în ce privește cognitia, pentru dezvoltare sunt mai importanți factorii interni, adică operativitatea mintală crescută, organizarea și ierarhizarea informațiilor, atitudinea activă a subiectului rată de conținuturile de învățare etc. Expresia cea mai înaltă a emergentei psihice este însăși creativitatea.

Un alt factor intern important pentru dezvoltarea ființei umane este capacitatea de *autodeterminare.* Profesoral P. Popescu-Neveanu preciza că „la nivelul omului, cel mai înalt și specific organizat sistem cu autoreglaj, determinarea trece progresiv în autodeterminare" (Popescu-Neveanu, 1978, p. 192). Mai ales la un anumit nivel de dezvoltare a personalității, autodeterminarea se amplifică. Ea se exprimă în selecția interacțiunilor cu ambianta, căutarea conștientă și voluntară a surselor de cunoaștere, inițierea și experimentarea de noi activități, proiectarea și înfăptuirea unor schimbări chiar la nivelul propriei personalități. Biografiile multor oameni de știință și cultură fac referire la capacitatea acestora de a se conduce și autodetermina și de a se realiza ca personalități creatoare remarcabile.

## *2.3. De la viziunea adițională la cea structural-sistemică asupra dezvoltării psihice*

Un alt câștig pentru concepția generală asupra dezvoltării psihice a ființei umane îl reprezintă *trecerea de la viziunea relativ adițională* asupra desfășurării acesteia la *cea concepută din perspectivă structurală și sistemică.*

în general, concepțiile mai vechi asupra dezvoltării psihice, așa cum au fost cele asociaționiste și chiar cele behavioriste, promovau o imagine relativ fragmentară asupra dezvoltării psihice, în sensul că fie porneau de la un aspect elementar și explicau apoi devenirea fenomenelor complexe prin simple adiționări, fie urmăreau pe rând evoluția unui aspect sau altul, chiar dacă acesta era ceva mai complex, de exemplu o unitate de învățare (behavioriștii) sau relația S - R. Cu privire la behavioriști, se face remarca: „Behavioriștii credeau că, oricât de complex ar fi un comportament, el poate fi analizat după unitățile sale bazale stimul-răspuns" (Malim, Birch și Wadeley, 1999, p. 18).

După cum se știe, „psihologii gestaltiști s-au opus abordării atomizate a structuraliștilor și mai târziu a behavioriștilor" *(ibidem,* p. 20).

Dar nici gestaltismul nu a reprezentat un răspuns deplin la problemele dezvoltării psihice. Gestaltismul avea în vedere structuri înnăscute, fără geneză, cum remarca J. Piaget, care sunt „...comune percepției, motricitatii și inteligenței, nu evoluează, reprezintă forme permanente de echilibru, independente de dezvoltarea mintală..." (Piaget, 1975, p. 68). Este un structuralism static fără geneză (Piaget, 1971, p. 142). în opoziție cu această orientare, Piaget concepe dezvoltarea psihică în general și cea cognitivă în special ca pe o generare de structuri caracterizate mai ales prin organizare și autoreglabilitate.

J. Piaget considera că „orice dezvoltare este o organizare și că orice organizare este o dezvoltare" *(ibidem,* p. 143). în altă lucrare, referindu-se tot la aspectele structural dinamice ale dezvoltării psihice, Piaget spunea: „Echilibrarea prin autoreglare reprezintă aici procesul formator al structurilor pe care le-am descris, iar psihologia copilului

ne permite să urmărim pas cu pas constituirea lor nu in mod abstract, ci în dialectica vie şi trăită a subiecţilor..." (Piaget şi Inhelder, 1976, p. 134).

Un asemenea mod de a concepe dezvoltarea psihică umană reprezintă o poziţie metodologică avansată şi deosebit de importantă pentru cercetarea In profunzime a evoluţiei psihice, dar implică şi sarcini foarte dificile pentru surprinderea interacţiunilor multiple şi variate atât la nivelul diverselor tipuri de structuri psihice, cât şi la cel al fazelor prin care acestea trec.

## *2.4. De la reducţionism la înţelegerea unităţii dintre continuitate şi discontinuitate*

Un alt progres important pentru concepţia asupra dezvoltării psihice umane 1-a reprezentat *trecerea de la accentuarea fie numai a diferenţierilor, fie numai a continuităţilor in desfăşurarea acesteia la afirmarea unităţii acestor două aspecte.* Această schimbare de concepţie s-a manifestat atât în cercetarea şi interpretarea evoluţiei psihocomportamentale propriu-zise, cât şi în înţelegerea legăturilor dintre aspectele de ordin psihic şi cele biologice.

în legătură cu acest ultim aspect, au existat forme de reducţionism fiziologic care au afirmat legătura dintre organic şi psihologic în dezvoltarea fiinţelor umane, dar au diminuat diferenţierile dintre cele două planuri. Astfel, se susţine că, „din moment ce fiinţele umane sunt organisme biologice, toate acţiunile, percepţiile, gândurile, sentimentele, amintirile şi tulburările pot fi explicate folosind conceptele neurofiziologice" (Malim, Birch şi Wadeley, 1999, p. 60). Aceeaşi minimalizare a aspectelor calitative, concomitent cu accentuarea continuităţii în dezvoltare, a apărut şi în interpretarea legăturilor dintre comportamentele animalelor şi cele umane. Reducţionismul biologic a insistat asupra faptului că este posibil să fie mai bine înţeles comportamentul uman şi dezvoltarea lui, pe baza studiului animalelor (Hebb, 1974, *apud* Malim, Birch şi Wadeley, 1999, p. 61). Această formă de reducţionalism, care „...se bazează pe presupunerea că există o formă de continuitate evolutivă comportamentală între animale şi om", „nu este acceptată de către toţi psihologii" *(ibidem).* Se reduce în mod evident importanţa deosebirilor calitative şi se exagerează semnificaţia continuităţii evoluţiei fiinţelor vii. Reacţia critică la adresa acestor puncte de vedere nu a întârziat să apară. Astfel, în 1977, Cohen *(apud* Malim, 1999, p. 64) arăta că, în fapt, comportamentele umane sunt mult prea complexe pentru a fi explicate doar prin apelul la mecanismele neurofuncţionale, deşi acestea din urmă nu pot fi neglijate. In sprijinul înţelegerii corecte a relaţiei dintre continuitate şi discontinuitate în dezvoltarea psihică şi în relaţia acesteia cu baza organică, relevăm o importantă precizare făcută de J. Piaget, care, deşi vizează dezvoltarea cognitivă, are semnificaţii mai largi: „Dezvoltarea mintală a copilului apare ca o succesiune a trei mari construcţii, fiecare dintre ele conţinând-o pe cea precedentă, mai întâi reconstruind-o pe un nou plan, pentru a o depăşi apoi într-o măsură din ce în ce mai mare... construirea schemelor senzorio--motorii continuă şi depăşeşte construcţia structurilor organice realizate în cursul embriogenezei" (Piaget şi Inhelder, 1976, p. 128). Mai departe, referindu-se la dezvoltarea psihocomportamentală a fiinţei umane, J. Piaget o vede ca pe o „integrare

de structuri succesive, dintre care fiecare conduce la construirea următoarei..." *(ibidem).* Autorul consideră că totuși, în ceea ce privește relația dintre structurile organice și cele psihice, „ne aflăm deocamdată în faza soluțiilor provizorii și că teoriile explicative ale viitorului nu vor fi satisfăcătoare decât dacă vor reuși să integreze într-o totalitate armonioasă interpretările embriogenezei, ale creșterii organice și ale dezvoltării mintale" *(ibidem,* p. 129).

## *2.5. înfelegerea modificării ce se produce in ponderea influen{elor factorilor fundamentali de-a lungul vieții*

Un alt punct de vedere care exprimă aprofundarea teoriei psihologice asupra dezvoltării psihice constă în înțelegerea faptului că *influențele factorilor fundamentali au ponderi diferite de-a lungul vieții.* Avem în vedere faptul că la începuturile vieții contribuția eredității este mai crescută, în sensul că, presupunând un program anumit de maturizare funcțională a organismului și îndeosebi a creierului, ea creează acele perioade sensibile care au o mare importanță în dezvoltarea treptată a funcțiilor psihice. Astfel, nu pot să apară în jurul vârstei de 1,6-1,8 ani funcțiile de simbolizare înaintea unei anumite maturizări funcționale, cerebrale. La fel, progresul gândirii sau limbajului este legat strâns de parcurgerea fazelor de funcționare organică a creierului. Dar pe măsură ce mecanismele psihice s-au dezvoltat și ating optimul de funcționare, influențele mediului sociocultural dobândesc o mai mare importanță și au o contribuție mai mare la apariția structurilor complexe ale psihismului uman. Către finalul vieții, implicarea ereditarului începe să crească, mai ales în ceea ce privește funcționarea organismului, și să conducă la fragilizarea acestuia, la creșterea vulnerabilității sale. Acestea sunt dependente în mare măsură de caracterele ereditare. Explicarea și interpretarea datelor de cercetare obținute de la subiecții în vârstă necesită luarea în considerare a dinamicii deteriorării funcționării organismului. Trimiterea la aspectele organice și funcționale este obligatorie, deși nu oferă singură explicarea în întregime a ceea ce se petrece în viața psihică la bătrânețe. Când analizăm influențele mediului asupra dezvoltării psihice a ființei umane, constatăm aceeași schimbare a ponderii. Dacă la începuturile vieții mediul creează doar ocazii de manifestare a potențialului ereditar, îl exersează și-i amplifică efectele, începând cu preadolescenta și adolescența, influențele mediului, împreună cu cele ale educației, au ponderea cea mai mare în generarea structurilor psihocomportamentale. De aici încolo, dezvoltarea psihică va tinde să se diferențieze foarte mult în funcție de influențele mediului și educației. Jocul factorilor circumstanțiali va diversifica și mai mult drumul vieții fiecăruia și va produce mari variații în cristalizarea personalității în anii adolescenței, postadolescenței și tinereții. în următoarele stadii influențele mediului rămân foarte ample, dar vor produce în plan psihocomportamental schimbări mai puțin semnificative și mai limitate. Având în vedere această dinamică a ponderii eredității și mediului, Anna Anastasi relevase încă din 1958 un fel de continuum al acțiunii eredității și mediului, dar care se realizează în grade diferite în timpul vieții și în diferite planuri ale psihismului uman *iapud* Malim, Birch și Wadeley, 1999, pp. 80-81).

Autoarea avea în vedere atât dinamica însăși a intensității acțiunilor mediului și educației, cât și fenomenele de compensare sau de întărire și amplificare reciprocă a acestora etc. Ea considera că genotipul este cel ce stabilește un fel de „normă de reacție și potențialități pe care abia mediul le va defini".

# 3. Probleme în dezbatere

## *3.1. Care sunt începuturile vieții psihice umane?*

Ultimele decenii ale secolului care s-a încheiat au fost cele în care *cercetările asupra dezvoltării psihice s-au extins si s-au intensificat mai ales pentru perioadele de început si cele de final ale vieții umane.* Astfel, s-au făcut cercetări asupra vieții intrauterine cu scopul de a lămuri o problemă ridicată cu mult timp în urmă, referitoare la posibile răspunsuri ale fătului la stimulări care se adresează capacităților lui senzoriale. Preocuparea a pornit de la constatarea că după naștere, copilul ajunge relativ repede să demonstreze bune capacități senzoriale, iar acest lucru s-ar putea explica, pe de o parte, prin maturizarea îeurofuncțională, iar pe de altă parte, printr-o anume exersare ce ar putea începe încă din viața intrauterină.

Plecându-se de la simplele constatări ale mamelor aflate în ultimele trei luni de sarcină că dacă în mediul ambhnt se produc zgomote intense ele simt că mișcările fătului se intensifică și se accelerează, în 1936, L.W. Sontag *iapud* Hurtig și Rondai, 1990, p. 326) a provocat intenționat astfel de stimuli auditivi puternici și a consemnat observațiile imediate ale mamelor privind reacțiile copilului. Dar nu s-a putut stabili dacă este vorba de reacțiile fătului sau de cele ale mamei, transmise acestuia. începând cu 1971 cercetările s-au intensificat. Astfel, în 1971, J.C. Crimwade administrează sunete cu frecvență înaltă și constată reacții motrice clare ale fătului *(ibidem).*

Prin mijloacele miniaturizate, microfoane minuscule, Walker constata că în mediul intrauterin există un zgomot de fond dat de bătăile inimii mamei, care cu siguranță constituie un stimulent și pentru sensibilitatea auditivă a fătului *(ibidem,* p. 327). De aceea, copilul reacționează pozitiv la ele și după naștere. în 1973, L. Salk *(ibidem,* p. 327) a pornit de la tendința naturală a mamelor de a-și așeza bebelușii mai întâi în partea stângă pentru a-i alăpta și și-a propus să verifice prin cercetare efectele acestui comportament matern. El a alcătuit două loturi de câte 100 de mame și copiii lor.

Mamelor din primul lot le-a cerut să-și alăpteze copiii timp de 4 zile în partea stângă, iar celorlalte le-a indicat partea dreaptă.

Copiii din primul lot au fost mai liniștiți și au luat mai mult în greutate, pentru că auzeau bătăile inimii mamelor. Acesta a fost factorul de calmare și securizare afectivă cu efect pozitiv. Cu un alt grup de 100 de mame și copii, Salk a făcut astfel încât copiii să audă un ritm cardiac matern de 120 de bătăi pe minut, dar a întrerupt experimentul pentru că bebelușii au devenit tot mai neliniștiți, ceea ce relevă clar capacitatea lor de a distinge între acest ritm și cel cu care fuseseră obișnuiți înainte de naștere.

S-a presupus că există un efect al influențelor mediului intern dominat de zgomotele inimii materne, unde ajung totuși și alte zgomote naturale. încă din 1964,

A.K. Bartoshuk constatase că nou-născuții reacționează în mod evident la zgomotele naturale, dar nu răspund la cele artificiale. Aceeași receptivitate au demonstrat-o nou-născuții și față de glasul mamei. W.S. Condon și L.W. Sander au filmat în 1974 reacțiile nou-născuților când mamele le vorbeau și au constatat că fac mișcări corespunzătoare ritmurilor silabice ale cuvintelor folosite de adulți. Dacă aceleași cuvinte erau pronunțate schimbat față de modul natural de vorbire, adică prin separarea silabelor, prin pronunția sacadată, răspunsurile bebelușilor nu mai apăreau. Din nou se demonstrează influența a ceva ce s-a acumulat în perioada intrauterină, adică recepționarea vorbirii naturale, recepționarea mamei sub aspectul sonor *(ibidem)*.

Observații interesante au fost făcute și în legătură cu receptivitatea vizuală a fătului. Mac Farlane scria în 1978 că înainte de naștere, copilul trăiește într-o lume „caldă, zgomotoasă și probabil colorată în roz" și că în ultimele luni de sarcină, prin abdomenul foarte întins al mamei se poate difuza o anumită lumină în lichidul amniotic, dar se îndoia în privința capacității copilului de a recepționa astfel de stimuli. în mare măsură, această îndoială provenea și din constatarea că după naștere ochii copilului au destul de multe imperfecțiuni funcționale. Cercetările ulterioare au arătat că și în privința stimulilor vizuali există o oarecare pregătire în viața intrauterină. Investigațiile lui Ogawa și Wendemberg *(apud* Munteanu, 1993, p. 349) au arătat că dacă se proiectează pe abdomenul matern un fascicul de lumină filtrată în așa fel încât să nu determine și senzații termice, se obțin mișcări ale fătului caracteristice și deosebite de cele obișnuite. Alte cercetări cu referire la perioada intrauterină au avut în atenție sincronizarea ritmurilor veghe/somn ale mamei și copilului, influența stărilor afective ale mamei asupra fătului etc. La fel, s-au desfășurat cercetări minuțioase în legătură cu principalele modalități senzoriale la nou-născut, îmbogățindu-se astfel considerabil datele de cercetare, explicațiile și interpretările referitoare la aceste vârste atât de timpurii.

Un interes crescut s-a manifestat și față de viața psihică a nou-născutului. Cu aparatură de înalt nivel tehnic și cu ingenioase strategii de cercetare, s-au obținut date noi privind capacitățile senzoriale ale nou-născutului. Referitor la sensibilitatea vizuală, s-a constatat că zonele periferice ale retinei se dezvoltă din punct de vedere funcțional mai devreme decât foveea (vezi Ghiglione și Richard, 1994, p. 311). Nou-născutul nu poate percepe detalii, dar distinge suprafețe diferit luminate *(ibidem)*. S-a ajuns la concluzia că mediul în care se află nou-născutul nu este pentru el total uniform, confuz și dezordonat, așa cum s-a crezut înainte. Se constată că acesta declanșează mișcări' de orientare sacadată și de fixare (Ghiglione și Richard, 1994, p. 312). în 1962, R.L. Fantz, J.M. Ordy și M.S. Udelf au arătat că există diferențe de acuitate în funcție de distanța la care se găsesc obiectele *(apud* Hurtig, Rondai, 1990, p. 330). Alt grup de cercetători, W.M. Brennan, F.W. Ames și M.K. Moore a urmărit în 1966 dezvoltarea acomodării oculare de la 3 săptămâni la 3 luni *(apud* Hurtig și Rondai, 1990, p. 330).

în 1975, P. Salapatek considera că dificultățile de acomodare se datorează insuficienței sensibilității vizuale a nou-născutului. Mai târziu însă, s-a constatat că oculo-motricitatea nou-născutului este imperfectă *(apud* Hurtig și Rondai, 1990, p. 332). S-au măsurat până și unghiurile de divergență și convergență la 1 lună și apoi la 2 luni (Ling, 1992). S-a constatat că reflexele de fixație oculară sunt prezente deja în primele

ore de după naștere, numai că fenomenul nu este la fel explicat de diferiți autori (Hurtig și Rondai, 1990, p. 331).

S-a relevat capacitatea nou-născutului de a deosebi o figură simplă pe un fond, infirmându-se ipoteza că acesta ar fi aproape ca un orb. R.L. Fantz (1963, 1965), S. Nevis (1967), S.B. Miranda (1971) au arătat că nou-născuții fixează mai mult timp figurile eterogene decât pe cele omogene și, la fel, mai mult zona de contact dintre două suprafețe contrastante, deși aceste diferențieri sunt încă grosiere (vezi Hurtig și Rondai, 1990, p. 332). Stimulările din partea mediului influențează funcționarea ochiului nou-născutului. Dacă acestea se află într-un spațiu total omogen, mișcările oculare sunt dezordonate; dar dacă apar și figuri, de pildă un triunghi, se produc fixații mai ales asupra unghiurilor.

Cu privire la sensibilitatea olfactivă, se face precizarea că „detecția mirosurilor este extrem de precoce" (Hurtig și Rondai, 1990, p. 333). Capacitățile nou-născutului sunt mai mari ca ale adultului.

C.K. Rovee (1963, 1972), Horowitz și Padem (1972) au demonstrat că nou-născutul distinge fin atât mirosurile agreabile, cât și pe cele dezagreabile (vezi Hurtig și Rondai, 1990, p. 334).

Aceeași precocitate se constată și în legătură cu senzațiile gustative. Se relevă o mimică specifică pentru cele patru gusturi fundamentale. Aceste aspecte sunt în plină cercetare și, probabil, vor aduce rezultate noi și interesante în viitor *(ibidem,* p. 335).

H.F. Harlow (1961) a arătat că sensibilitatea termică este bine dezvoltată la nou-născut, dar senzația de durere prezintă o latență mai mare între stimulare și răspunsul de tipul retragerii unui membru sau producerea plânsului.

Se așteaptă, în continuare, noi date de cercetare cu privire la ce se petrece înainte și imediat după naștere, pentru a se putea da astfel noi răspunsuri la problemele dificile ale dezvoltării psihice umane.

### *3.2. Vârsta a treia - un declin total?*

De o atenție deosebită s-a bucurat și ultimul ciclu al vieții, care, în ultimele decenii, a devenit o temă tot mai frecventă a cercetărilor în psihologia vârstelor. Astfel, un aspect deosebit de important legat de partea a treia a vieții este gradul de conservare a capacităților fizice și psihice la persoanele care se apropie de 70 de ani. în 1989, Edwin Șneidman scria cu privire la acest moment al vieții: „Consider că atunci când cineva este septuagenar, părinții s-au dus, copiii au crescut, sarcinile de muncă s-au încheiat; sănătatea nu este încă afectată și responsabilitățile sunt relativ ușoare cu timpul, după un trecut lung, în cele din urmă acesta se concentrează spre sine. Aceștia pot fi ani luminoși, ani de aur, Vară Indiană, perioadă de vreme bună pentru trup și suflet în toamna târzie sau prima iarnă a vieții, a decadei de mare independență și oportunitate crescută pentru continuarea autodezvoltării" *(apud* Bee, 2000, p. 371). Din cele notate se desprind câteva probleme cărora li s-a acordat o atenție crescută, cum ar fi dezangajarea profesională, pe care în 1961, Cumming și Henry au considerat-o esența proceselor psihologice specifice vârstei a treia. Atât ei, cât și alți autori -

precum Polmore în 1981, care a făcut studii longitudinale, sau D.L. Morgan în 1988, care a făcut studii transversale - au căutat căi de diminuare a efectelor acestor schimbări de la vârsta a treia *(ibidem,* p. 372).

Dar problemele ridicate de Cumming şi Henry au generat dispute. Ei consideră că dezangajarea profesională este un fenomen natural şi totul este ca persoana să caute căi de reducere a tulburărilor produse de acest eveniment. Şi alţi autori au relevat aspecte asemănătoare (Adelman, 1994; Bryant şi Rakowski, 1992; Holahan, 1988; Polmore, 1988). Şi totuşi, evenimentul este trăit foarte diferit, de către unii ca o binecuvântare, iar de către alţii ca un blestem (vezi Bonchiş, 2000, p. 279). Alte probleme ale vârstei a treia care continuă să fie în centrul cercetărilor sunt cele referitoare la anxietatea provocată de conştiinţa sfârşitului vieţii (Lester, 1990, Thorson şi Powell, 1992, *apud* Bee, 2000, p. 381), adaptarea individualizată la starea de bătrâneţe: efectele pierderii partenerului de viaţă, ale separării de copii, ale deteriorării sănătăţii etc.

Se pare că acest eveniment, căsătoria copiilor urmată de părăsirea casei părinteşti, are un ecou mult mai mare decât s-a crezut multă vreme. Părinţii rămaşi în „cuibul gol" trăiesc mai intens intrarea în vârsta bătrâneţii. Dacă locuinţa copiilor este îndepărtată şi aceştia îi vizitează rar, părinţii trăiesc şi mai intens golul vieţii lor, iar însingurarea şi izolarea se adâncesc. Dar acei părinţi care au încredere în copiii lor, considerându-i maturizaţi pentru viaţă, îşi văd astfel misiunea îndeplinită; se simt independenţi şi liberi de a trăi încă zile luminoase şi a realiza o relaţie conjugală mai caldă şi mai securizată reciproc (Clifton şi Barber, 1980, *apud* Bonchiş, 2000, p. 280). Dacă ambii părinţi sau măcar unul din ei se îndoieşte de capacitatea copiilor de a se descurca singuri, plecarea lor îi îngrijorează, îi tensionează, influenţând negativ şi relaţia cu celălalt.

O problemă mai grea a vârstei a treia este pierderea partenerului de viaţă. Efectele asupra celui rămas în viaţă sunt foarte mari. Teama, neliniştea, însingurarea, izolarea, dorul de cel care nu mai este cresc mereu. Se instalează lipsa de „chef de viaţă", apatia, inerţia, care pot grăbi şi dispariţia acestuia. Dacă ceilalţi membri ai familiei ştiu să păstreze măsura în ceea ce priveşte atât ajutorul acordat, cât şi respectarea dorinţei persoanei în vârstă de a se simţi încă independentă, pot contribui la ameliorarea stării sale de spirit. Femeile îşi pot găsi mai uşor ocupaţii casnice, ajung să se adapteze mai bine la statutul de văduvă, să le fie de ajutor celorlalţi şi să nu depindă foarte mult de ei. De multe ori, femei şi bărbaţi în vârstă îşi pot găsi alţi parteneri de viaţă şi parcurg astfel mai uşor toamna târzie a vieţii.

O altă sursă de anxietate şi disperare la bătrâneţe este boala. Ecoul acestui eveniment este cu atât mai mare cu cât fiecare conştientizează că se află pe ultimul drum al vieţii. Organismul îşi diminuează capacităţile de adaptare şi apărare şi de aceea îmbolnăvirile sunt mai frecvente şi de mai lungă durată. Şi totuşi bătrânii trebuie să fie ajutaţi să le facă faţă, să conştientizeze şi să pună în lucru propriile resurse, să creadă în miracolul forţei lor psihice.

## *3.3. „Stadiu" sau „perioadă" de dezvoltare psihică*

O temă nouă de dezbatere în problematica dezvoltării psihologiei umane a fost și cea referitoare la *conceptul de stadiu de dezvoltare psihică,* manifestându-se îndoieli în legătură cu valabilitatea sa deplină.

Se știe că pe măsură ce s-au acumulat cercetările asupra diverselor perioade ale vieții, ele au dezvăluit faptul că dezvoltarea psihică nu este liniară și amorfă, că, așa cum sublima R. Zazzo, „nu are numai o expresie cantitativă, ci și una calitativă" (Zazzo, 1970, p. 140). Tot el subliniază că prezența perioadelor și stadiilor de dezvoltare nu este o iluzie, ci o realitate care poate fi explicată și determinată. La rândul său, A. Gesell sublinia: „Culorile unui spectru al dezvoltării se topesc pe nesimțite unele în altele, dar pentru ca portretul unei vârste să fie folositor și viu trebuie să ne înmuiem pensula în culori foarte nete" *(ibidem,* p. 39). Exprimarea metaforică a lui Gesell are două implicații: pe de o parte, el avea în vedere necesitatea metodologică a conceptului de stadiu de dezvoltare psihică, iar pe de altă parte, avertiza asupra faptului că în cursul natural al evoluției umane nu pot fi trasate granițe absolute. Un punct de vedere asemănător susținea și R. Zazzo atunci când spunea că ignorarea stadiilor ar lipsi cercetarea de relevarea diferențelor semnificative dintre momentele vieții, iar exagerarea luării în considerare a specificității lor ar transforma imaginea despre o dezvoltare unitară într-una fragmentată, care ar face extrem de dificilă înțelegerea devenirii ființei umane (vezi Zazzo, 1970, p. 40).

La fel, M. Reuchlin precizează: „Psihologia copilului admite că dezvoltarea nu se efectuează în mod continuu. Aceasta pare să se organizeze în perioade succesive, care sunt numite «stadii»" (Reuchlin, 1999, p. 221).

Adăugăm la cele notate mai sus și considerațiile lui P.A. Osterrieth, potrivit căruia stadiile sunt „momente ale dezvoltării caracterizate printr-un ansamblu de trăsături coerente și structurate care constituie o mentalitate tipică și consistentă, dar trecătoare" (Osterrieth, 1976, p. 34). în această caracterizare este interesantă mai ales ideea dinamicității stadiului de dezvoltare psihică. în dicționarul Larousse elaborat de Norbert Sillamy pentru psihologie se specifică faptul că „stadiul implică un progres și o reorganizare de ansamblu" (Sillamy, 1996, p. 296). în cel mai nou dicționar de psihologie elaborat de autori români se reia caracterizarea făcută de P.A, Osterrieth, la care ne-am referit mai sus (Șchiopu, 1997, p. 658). La rândul nostru, preluând ideile prezente în psihologia românească, am propus următoarea definiție: „Delimitarea în timp a apariției și consolidării unor particularități și a unui nivel de organizare a capacităților intelectuale, afective, voluntare și a întregii personalități" (Crețu, 1994, p. 33).

Dar cea mai importantă caracteristică implicată în conceptul de stadiu de dezvoltare a fost relevată de J. Piaget, care a precizat: „Fiecare stadiu este caracterizat printr-o structură de ansamblu, în funcție de care pot fi explicate principalele reacții particulare" (Piaget și Inhelder, 1976, p. 129). Prin urmare, stadiul nu se caracterizează printr-o cumulare de transformări caracteristice, ci mai ales printr-o organizare structurală a acestora, prin interacțiuni numeroase și variate care explică și mai bine specificitatea lui.

în concepția lui Piaget, dezvoltarea psihică înseamnă un proces de structurări progresive și de integrări de structuri succesive care permit „...să se împartă dezvoltarea în mari perioade sau stadii, în subperioade sau substadii..." *(ibidem,* p. 128). Deja în această ultimă subliniere găsim, cu același statut, două noțiuni, cea de stadiu și cea de perioadă. M. Reuchlin spune, de asemenea, că toate schimbările din cursul unui stadiu „se organizează într-o structură relativ coerentă și caracteristică" (Reuchlin, 1999, p. 221).

Conceptul de stadiu s-a dovedit util cercetărilor și interpretărilor psihologice. S-a constituit astfel o teorie stadială a dezvoltării psihice în concepția psihanalitică, reprezentată mai ales de cea elaborată de S. Freud, având drept criteriu esențial zonele de centrare ale libidoului. Autorul a prezentat și caracterizat cele cinci stadii: a) oral; b) anal; c) falie; d) latent și e) genital. Manifestările principale din cursul unui stadiu erau determinate direct de tendințele libidinale și de felul în care ele se manifestau și erau satisfăcute. De asemenea, este foarte bine cunoscută stadialitatea psihosocială propusă de E. Erikson, care are în vedere dinamica libidoului, însă în strânsă legătură cu condițiile oferite de mediul social și care sunt hotărâtoare pentru direcția pozitivă sau negativă pe care o va avea dezvoltarea.

Cele opt stadii stabilite de el sunt caracterizate, pe de o parte, de tendința fundamentală susținută de capacitățile copilului, iar pe de altă parte, de modurile posibile de satisfacere a acestora, oferite de societate. De o largă acceptare s-a bucurat teoria stadială a dezvoltării inteligenței elaborată de J. Piaget și care a avut în centrul său tipul de adaptare pe care îl face posibil fiecare nivel al inteligenței (aceasta din urmă caracterizată după specificul operativității mintale și după gradul de echilibrare dintre acomodare și asimilare). Sprijinindu-se pe un vast material experimental, J. Piaget și colaboratorii săi au precizat caracteristicile de bază ale celor patru stadii ale dezvoltării inteligenței umane: 1) senzorio-motor; 2) preoperațional; 3) al operațiilor concrete; 4) al operațiilor formale. Cercetările mai noi ale celor care l-au continuat pe Piaget au adus și unele ajustări teoriei sale. Neopiagetienii au acumulat date experimentale care le-au permis să considere că există și un al cincilea stadiu, cel al operațiilor dialectice. Acesta este atins însă numai dincolo de adolescență și numai de către cei ce desfășoară activități în care solicitările intelectuale sunt de nivelul cel mai înalt. R.F. Riegel, în 1973 și 1976, și P.K. Arlin, în 1975, au ajuns la această nouă și interesantă concluzie cercetând desfășurarea gândirii subiecților care s-au aflat în fața „problemelor de descoperire" *(apud* Lerner și Hultsch, 1983, p. 356). Ideea dezvoltării stadiale a orientat și cercetările altor autori privind dezvoltarea afectivă (H. Wallon) sau dezvoltarea intereselor (D. Super) etc.

Pentru M. Reuchlin, conceptul de stadiu.....prezintă interes atunci când se încearcă să se afle dacă un copil determinat este «în întârziere», «în avans» sau «normal» față de media copiilor de vârsta lui" (Reuchlin, 1999, p. 221).

Numai că în toate teoriile dezvoltării stadiale pe care le-am avut în vedere până acum s-a manifestat o tendință generală, și anume aceea de a urmări cu prioritate aspectul dominant căutat în fiecare stadiu, în timp ce interesul pentru ce se petrecea în alte planuri ale vieții psihice se manifestă doar sporadic. In aceste condiții, oricare dintre teoriile stadiale enunțate mai sus oferea date și interpretări foarte interesante legate de o zonă limitată a psihismului uman, dar lăsa vag conturate celelalte manifestări psihice.

Deşi J. Piaget s-a ocupat de multe ori de corespondenţa şi corelaţiile dintre stadiile dezvoltării inteligenţei şi nivelul manifestării capacităţilor de reprezentare (vezi Piaget, 1966) sau de relaţia dintre evoluţia afectivă şi cea mintală (vezi Piaget şi Inhelder, 1976) sau dintre inteligenţă şi dezvoltare morală (vezi Piaget, 1981), nu s-a ajuns la o imagine cuprinzătoare şi unitară asupra transformărilor psihice caracteristice unui stadiu de dezvoltare. De aici a apărut necesitatea folosirii unor concepte diferenţiate, şi anume: *stadiile genetice,* identificabile în dezvoltarea antogenetică a diverselor procese psihice, şi *stadiile de vârstă* sau *psihodinaimce,* care se referă la un ansamblu de caracteristici şi manifestări apărute într-un interval dat (Cosmovici şi Iacob, 1997, p. 33).

La cele relevate mai sus s-a adăugat şi faptul că în acelaşi interval de viaţă nu se produceau transformări total sincronizate nici chiar între acele planuri ale vieţii psihice care erau, de fapt, strâns legate unele de altele, constatându-se destul de multe decalaje.

în aceste condiţii, conceptul de stadiu de dezvoltare părea vulnerabil şi mai degrabă potrivit pentru transformările cantitative şi calitative ale unui singur plan al vieţii psihice. Treptat, alături de cercetări care au tins să confirme ideea stadiilor de dezvoltare în accepţie piagetiană (Neimark, 1975) au apărut şi altele, care au pus sub semnul întrebării acest concept. în 1980, Keating considera că schimbările de-a lungul unui interval de viaţă sunt discontinue şi improbabile şi că, în fapt, dezvoltarea se desfăşoară continuu, iar folosirea conceptului de stadiu de dezvoltare nu s-ar mai justifica (vezi Birch, 2000, p. 106). La fel, în 1995, H. Bee considera că noi date de cercetare nu mai susţin ideea stadialităţii propusă de J. Piaget. Este mai degrabă confirmată ideea că de la un moment la altul al vieţii se petrece o îmbunătăţire graduală a ceea ce s-a format la o vârstă anterioară *(ibidem).*

într-o lucrare relativ recentă, H. Lehalle notează: „Absenţa sincronismului între diferitele sectoare ale dezvoltării este în fapt manifestă" (Lehalle, 1988, p. 39). Acelaşi autor face şi o altă remarcă ce tulbură viziunea piagetiană asupra succesiunii stadiilor. El constată că, pentru mulţi autori, „...succesiunea genetică a stadiilor nu este decât implicit necesară" *(ibidem,* p. 40) şi nu a fost încă veritabil testată.

Semne de întrebare sunt ridicate şi în legătură cu relaţia ca atare dintre stadii. Adică, dacă se trece la un nou stadiu, ce se întâmplă cu ce a fost? „Termenul de integrare este un cuvânt minunat, dar modalitatea acestei integrări rămâne adesea obscură" *(ibidem).* O astfel de observaţie este făcută şi la adresa teoriei stadiale a lui E. Erikson.

în fine, un alt punct de critică se referă la faptul că ideea unui stadiu de dezvoltare psihică ce se diferenţiază de altele printr-o serie de caracteristici şi care trebuie să fie comune tuturor celor care-1 traversează se potriveşte mai greu cu sarcinile cercetărilor diferenţiale şi cu contextul foarte diferit în care se desfăşoară dezvoltarea psihică a fiecăruia. De aceea, aceşti autori sunt de părere că acest concept de stadiu de dezvoltare are o aplicabilitate limitată, referitoare numai la aspectele generale ale dezvoltării psihice.

însă H. Lehalle mai face o remarcă foarte importantă, aceea că în ultimele lucrări din 1980, 1981,1983 ale lui Piaget termenul „stadiu" este folosit mai degrabă ca un mijloc comod de a înscrie observaţiile şi datele de cercetare, decât pentru a respecta întru totul exigenţele pe care el le-a formulat în 1955 cu ocazia unui simpozion dedicat acestei teme.

Rezumând toate aceste puncte de vedere referitoare la conceptul de stadiu, se observă că:

- acest concept nu este suficient de întemeiat pentru a fi păstrat;
- conceptul de stadiu este numai un cadru general în care se desfășoară schimbări și transformări multiple și astfel el poate avea o anumită utilitate;
- el poate fi foarte bine utilizat numai pentru a pune în evidență schimbările care se petrec într-un plan bine determinat al vieții psihice și nu poate fi extins asupra altora, mai ales pentru că nu există sincronizări în evoluția de ansamblu dintr-o anumită etapă a vieții;
- pentru a evita eventualele confuzii, se propune ca pentru urmărirea dezvoltării psihogenetice să se folosească conceptul de *stadiu,* iar pentru transformările dintr-un interval de viață să se utilizeze conceptul de *perioadă* (vezi Cosmovici și Iacob, 1997, p. 34);
- se propune un alt concept, și anume cel de *perioadă,* care ar semnifica un cadru mult mai general pentru tot felul de transformări, indiferent de ritmul pe care îl au.

în legătură mai ales cu ultima observație, credem că problema nu este atât de natură terminologică, cât mai ales de mod de înțelegere și de operare cu respectivul concept. Accentul nu trebuie pus atât pe sincronizarea transformărilor psihice și pe rigurozitatea delimitării în timp a acestora, cât mai ales pe luarea în considerare a interdependențelor tuturor acestor schimbări. Ele fac să apară anumite caracteristici în manifestarea fiecărui aspect aflat în dezvoltare și, totodată, diferențiază un stadiu de altul. Sunt mai importante cercetările asupra nivelurilor și particularităților diverselor structuri psiho-comportamentale ale unui stadiu și asupra modurilor particulare în care acestea apar și se consolidează, decât dacă se înscriu sau nu în limite de timp strict determinate. De aceea, în cursul unuia și aceluiași stadiu pot fi constatate, la un moment dat, faze diferite privind evoluția cognitivă, afectivă, psihosocială, fără ca acest fapt să anuleze identificarea de ansamblu a stadiului în care se află ființa umană respectivă.

Mai important este să se pună în evidență felul în care o nouă schimbare se integrează în structura unui stadiu și sporește capacitățile adaptative de ansamblu ale ființei umane și poate deschide noi perspective dezvoltării. J. Piaget considera că: „în cazul dezvoltării copilului, nu avem de-a face cu un plan prestabilit, ci cu o construcție progresivă, de asemenea natură încât fiecare inovație nu devine posibilă decât în funcție de cea..precedentă" (Piaget și Inhelder, 1976, p. 132). Se subliniază prin aceasta că stadiul de dezvoltare nu este un cadru rigid, cu parametri prestabiliți ce trebuie implacabil urmați în cursul unui interval de timp strict delimitat. Ideea de stadiu nu anulează inovația, ineditul, individualizarea și particularizarea procesului de dezvoltare psihică, nu diminuează disponibilitățile nelimitate de dezvoltare ale ființei umane. Aceasta explică faptul că fiecare generație are un anumit specific de dezvoltare, realizează un anume progres care o face să contribuie în mod original la istoria umanității.

O temă amplă și complexă cum este dezvoltarea psihică umană rămâne mereu în centrul preocupărilor cercetătorilor, se îmbogățește continuu și generează permanent probleme noi, extrem de dificile, dar și deosebit de interesante.

# Bibliografie selectivă

BEE, H. (2000), *The Joumey Of Adulthood,* Prentice Hali, New Jersey.
BERK, L. (1989), *Child Development,* Allyn & Bacon, Boston, London, Sydney, Toronto.
BIRCH, A. (2000), *Psihologia dezvoltării,* Editura Tehnică, București.
BONCHIȘ, E. (coord.) (2000), *Dezvoltarea umană,* Editura Imprimeriei de Vest, Oradea.
COSMOVICI, A., IACOB, L. (1997), *Psihologie școlară,* Polirom, Iași.
CREȚU, T. (1994), *Psihologia vârstelor,* TUB, București.
GALPERIN, P.I. (1975), „Acțiunea mentală ca bază a formării imaginii și ideii", in: *Studii de psihologia învățării,* EDP, București.
GHIGLIONE, R., RICHARD, J.-F. (sous la direction de) (1994), *Cours de psychologie,* Dunod, Paris.
HAYES, N., ORRELL, S. (1977), *Introducere in psihologie,* ALL, București.
HAYES, N., ORRELL, S. (1997), *Introducere în psihologie,* ALL, București.
HURTIG, M., RONDAL, J.A. (codirigd par) (1990), *Introduction ă la psychologie de l'enfant,* Pierre Mardaga, Liege.
LEHALLE, H. (1988), *Psychologie des adolescents,* PUF, Paris.
LERNER, R.M., HULTSCH, D.F. (1983), *Human Development,* McGraw Hill Company, New York.
MALIM, T. (1999), *Procese cognitive,* Editura Tehnică, București.
MALIM, T., BIRCH, A., WADELEY, A. (1999), *Perspective în psihologie,* Editura Tehnică, București.
MUNTEANU, A. (1993), „Izvoarele prenatale ale psihismului uman". *Revista de Psihologie,* nr. 4.
OSTERRIETH, P. A. (1976), *Introducere în psihologia copilului,* EDP, București.
PIAGET, J. (1966), *L'image mentale chez l'enfant,* PUF, Paris.
PIAGET, J. (1971), *Biologie si cunoaștere.* Dacia, Cluj-Napoca.
PIAGET, J. (1973), *Nașterea inteligenței la copil,* EDP, București.
PIAGET, J. (1975), *Psihologia inteligenței.* Editura Științifică, București.
PIAGET, J. (1981), *Judecata morală la copil,* EDP, București.
PIAGET, J., INHELDER, B. (1976), *Psihologia copilului,* EDP, București.
POPESCU-NEVEANU, P. (1978), *Dicționar de psihologie.* Albatros, București.
REUCHLIN, M. (1999), *Psihologie generală,* Editura Științifică, București.
ROTH-SZAMOSKOZI, MĂRIA (1998), *Activarea funcțiilor cognitive în copilăria mică.* Presa Universității Clujene, Cluj-Napoca.
SILLAMY, N. (1996), *Dicționar de psihologie,* seria Larousse, Univers Enciclopedic, București.
ȘCHIOPU, U. (coord.) (1997), *Dicționar de psihologie.* Babei, București.
ȘCHIOPU, U., VERZA, E. (1995), *Psihologia vârstelor,* EDP, București.
VANDER ZANDEN, J.W. (1985), *Human Development,* Alfred A. Knopf, New York.
VÎGOTSKI, L.S. (1971), *Opere psihologice alese,* EDP, București, voi. I.
ZAZZO, R. (1970), „Evoluția copilului de la doi Ia șase ani", in: DEBESSE, M. (coord.). *Psihologia copilului de la naștere la adolescență,* EDP, București.
ZLATE, M. (2000), *Introducere în psihologie,* Polirom, Iași.

*Valeria Negovan*

# Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare

Nu puține sunt vocile care susțin existența unei desincronizări între ritmul de evoluție al instituțiilor educative și ritmul de evoluție al societății, desincronizare „generatoare de neliniște și descurajare pentru toți" (Husti, 1996, p. 3). Acordarea ritmului de evoluție a instituțiilor educative la ritmul de evoluție a societății presupune mecanisme cu un grad înalt de complexitate, cu centre de activare și feedback în diverse zone ale societății. Două asemenea centre sunt, la prima vedere, decisive: reflecția teoretică asupra educației (care oferă practicii educaționale modele explicative și de intervenție optimizatoare) și structurile sociale de care depinde capacitatea instituțiilor educative de a prelua și utiliza aceste modele.

Urmărirea curbei de evoluție a cunoașterii științifice în psihologie și științele educației evidențiază un permanent interes față de eficientizarea modalităților de a instrui, cel puțin la nivelul segmentului societății civile reprezentat de cadrele didactice și de teoreticienii instruirii. Analiza, descrierea și modelarea uneia sau alteia dintre componentele instruirii, ca momente ale demersului cunoașterii științifice a educației, au contribuit la optimizarea fiecărei componente în parte și au pregătit condițiile pentru o abordare sintetic-integratoare a actului instructiv-educativ.

Pentru modelarea procesului instruirii s-au luat frecvent în studiu: obiectivele instruirii, adică schimbările vizate; materialele; activitatea educatorului și interacțiunile cu elevii (prin care se asigură experiențele de învățare ce duc la schimbările vizate); evaluarea eficienței experiențelor de învățare propuse și, nu în ultimul rând, elevul, în toată complexitatea sa de sistem în care sunt active principiul instabilității dinamice, al dezechilibrului creator, al interacțiunii, al procesualității și al autoorganizării optime și eficiente (vezi Zlate, 2000, pp. 374-375). Nu toate modelele instruirii elaborate în timp au aceeași forță explicativ-predictivă. Sub aspectul puterii de explicare și predicție, o problemă care apare în legătură cu modelarea instruirii este cât anume din realitate poate fi surprins într-un model și care este stabilitatea în timp a acestuia. Cu cât modelul reprezintă elemente mai apropiate de realitatea concretă, cu atât este mai inteligibil și mai operațional în câmpul practicii educaționale, dar cu atât mai repede își poate pierde actualitatea, pentru că realitatea pe care o reflectă este extrem

de dinamică. Un model care surprinde și configurează relații de maximă generalitate și esențializare este mai stabil în timp, dar poate să piardă din inteligibilitate pentru cei a căror activitate este saturată de empiric și accidental (educatorii).

O constantă a arhitectonicii modelelor de instruire (indiferent de elementele care au fost luate drept fundament și de accepțiile care s-au dat elementelor constitutive) s-a dovedit a fi raportarea lor la natura, mecanismele sau procesualitatea învățării.

Concentrându-și atenția asupra elevului *în situația concretă de tnvăjare,* psihologia educațională, ca psihologie *pentru* practica educatei (vezi Sprinthall și Sprinthall, 1974), supune atenției factorilor responsabili de organizarea instruirii acele aspecte ale învățării școlare care pot oferi sugestii și chiar direcții de reconfigurare a modelelor de instruire.

# 1. Paradigme ale învățării în psihologia educațională

Studiile dedicate, de-a lungul timpului, multitudinii de fenomene la care s-a considerat că se aplică termenul de învățare pot lăsa impresia că elaborarea unui model explicativ unitar și coerent al acestei complexe activități psihice este imposibilă. Științele educației au căutat în teoriile psihologice ale învățării un astfel de model și, negăsindu-1, au reproșat, explicit sau implicit, psihologiei generale faptul că nu îl poate oferi (vezi Fontana, 1995). Pe măsură ce a avansat în afirmarea propriei identități, psihologia educațională a contribuit la orientarea reflecției teoretice pe problemele educației înspre elaborarea unui model propriu, operațional pentru practica instruirii

R.E. Mayer, de la catedra de psihologie a Universității din California, Santa Barbara, arăta într-un studiu din 1992 că psihologia educațională a operat până în prezent cu trei metafore (paradigme) ale învățării: metafora asociaționistă, metafora procesării informației și metafora constructivistă (vezi Mayer, 1996, p. 151).

## *1.1. Metafora asociaționistă a învățării*

Concepția despre învățare ca întărire a asocierii stimul - răspuns, ca schimbare a forței de asociere între stimulii din mediu și răspunsurile individului oferă (și a oferit mult timp) sugestii practicienilor educației. Ea a dominat psihologia educațională până în anii '50. Paradigma învățării ca asociere stimul - răspuns și legitățile relevate în cadrul ei par să fie productive în explicarea învățării elementare, care presupune o modificare cantitativă de comportament și în care performanța se poate explica (și obține) prin acțiunea unor legi cum sunt cele formulate de Thorndike: legea stării de pregătire *(readiness),* legea efectului și legea exercițiului. Modelul învățării prin condiționare operantă al lui Skinner aduce în discuție influențele exercitate asupra stabilității legăturii stimul - răspuns de către condițiile care precedă învățarea (antecedente) și de către efectele învățării (consecințe). Cercetările de tip âsociaționist au condus la identificarea mecanismelor simple ale învățării, de genul diminuării gradate a pragului de recunoaștere a unui semnal prin frecvența întâlnirii acelui semnal. Modelul asociaționist-behaviorist al învățării accentuează importanța întăririi legăturii dintre stimul și

răspuns, dar tratează tehnicile de întărire ca fiind doar în serviciul răspunsului (chiar și conceptele de întărire pozitivă și întărire negativă fundamentate de Skinner începând cu 1950-1953).

## *1.2. Metafora învățării ca procesare de informație*

Spre deosebire de behaviorism, în teoriile cognitive ale învățării întărirea este sursă de informație, sursă a feedback-ului cu privire la ce urmează să se întâmple dacă răspunsul întărit se va repeta. Abordarea învățării în cadrul teoriei procesării informației care a dominat psihologia educațională a anilor '60-'7O își are originea - afirmă Mayer - în ceea ce unii gestaltiști (Katona) au observat încă din anii '40: că, pe lângă învățarea pe de rost, există și un alt tip de învățare: învățarea cu sens. In primul caz, legăturile dintre cunoștințe (informații) sunt stabilite prin tehnica reflexului condiționat sau prin repetiție, iar în cel de-al doilea caz, cel care învață are intuiția (iluminarea) legăturii dintre cunoștințe, înțelege regula de asociere a informațiilor. Cele două feluri de învățare nu diferă neapărat prin cantitatea de informație reținută, ci prin rata transferului de cunoștințe permis de fiecare dintre ele. Consecutiv acestei teorii, cercetători ca Lachman și Butterfield arată în 1979 că psihologii ar trebui să se preocupe de cum recepteazâ oamenii informația, cum o codifică și o păstrează, cum și-o reamintesc, cum iau deciziile, cum își modifică condițiile interne și cum aceste condiții interne influențează răspunsul comportamental. încercările de a răspunde la aceste întrebări s-au concretizat într-o serie de cercetări care au folosit analogia cu computerul și aceiași termeni: *input, applying, output* etc. Ele au condus la luarea în considerație a unei alte clase de mecanisme ale învățării: cele care antrenează, pe lângă modificări comportamentale, și schimbări în calitatea comportamentului, deci învățarea complexă (stocarea informațiilor și selectarea lor prin chiar faptul reținerii în memorie). învățarea ca achiziție de cunoștințe presupune: o sursă de informație (profesorul), transmiterea informației de la profesor la elev și un procesor de informație (elevul). Teoria cognitivă a învățării și instruirii încearcă să răspundă atât la întrebarea „ce învățăm" (natura reprezentărilor mintale), cât și la întrebarea *„cum* învățăm?" (natura proceselor cognitive implicate în învățare). Mayer, care găsește teoria cognitivă a învățării și instruirii extrem de productivă pentru științele educației, punctează: „Metafora procesării informației focalizează atenția pe analiza învățării și cogniției în componentele lor - procese și metaprocese -, iar această focalizare permite avansarea în studierea unor probleme ca: identificarea strategiilor învățării și gândirii, învățarea strategiilor cognitive, remedierea deficitelor în procesarea informației specifice domeniului educației speciale, diagnosticarea (evaluarea) strategiilor cognitive în contextul performanței în învățarea academică" (Mayer, 1996, p. 157). Un câștig în plus pentru științele educației vine și din interesul pe care cercetarea cunoașterii umane începe să-1 manifeste pentru procesele metacognitive. Utilizarea priceperilor metacognitive în procesarea informației este descrisă prin analogie cu utilizarea meniurilor unui calculator: individul decide de care procedură are nevoie în pasul următor, selectează procedura din mai multe alternative, monitorizează efectul alegerii, se reîntoarce la meniu dacă rezultatul este nesatisfăcător sau dacă are nevoie de o altă procedură. „Descoperirea"

metacogniției, definită de Meichenbaum drept „conștientizarea propriului mecanism de cunoaștere și a modului cum funcționează acest mecanism" *(apud* Woolfolk, 1995, p. 261) aduce în atenția psihologiei educaționale problema diferenței dintre a ști *ce să faci* și a ști *cum să faci.* Cele două componente ale sale (cunoașterea declarativă și cunoașterea procedurală) fac obiectul unor studii care încearcă să identifice noi modalități de optimizare a învățării. Acceptând că în semnificația conceptului de metacogniție poate fi inclusă și semnificația lui „a învăța cum să înveți", o serie de specialiști în psihologia educațională și-au orientat cercetările înspre a descoperi dacă elevii pot acționa în vederea creșterii gradului de conștientizare a strategiilor lor de gândire, **daca** prin examinarea propriilor procese mintale ei sunt capabili să și le conștientizeze și dacă acest lucru face ca eficiența învățării lor să crească (vezi Child, 1997). Cercetători ca Baker și Brown *(apud* Hamilton și Ghatala, 1994) își exprimă încrederea în faptul că eficiența învățării poate spori pe baza cunoștințelor personale despre propriile resurse cognitive și despre compatibilitatea dintre caracteristicile celui ce învață și situația de învățare. Reglarea cunoașterii include: diagnoza sarcinilor de învățare; selectarea strategiilor de învățare potrivite; monitorizarea eficienței strategiilor utilizate. Cunoștințele de acest gen sunt stabile în timp, se dezvoltă mai târziu și sunt cu atât mai complete cu cât cel care învață este mai în vârstă, cu toate că și copiii mici își pot reglementa propriile activități în probleme simple. Speranța că, învățându-i explicit pe elevi să facă aceste lucruri, eficiența învățării poate crește nu a fost întotdeauna realistă, spune Child, care se întreabă, alături de alți cercetători, dacă strategiile de reamintire a unor liste de cuvinte, de obicei izolate, învățate în cadrul unui program de antrenament, pot fi transferate cu ușurință la reamintirea legilor din fizică și chimie, a poeziilor sau muzicii (vezi Child, 1997).

Perspectiva cognitivistă asupra învățării afirmă caracterul activ al acesteia, cel care învață fiind descris ca inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile rezolvării de probleme, reorganizându-și în permanență cunoștințele.

### *1.3. Metafora învățării ca o construcție a cunoașterii*

Constructivismul, similar teoriei procesării informației, abordează învățarea tot ca rezultat al transformării informației. Mintea umană convertește *input-ul* senzorial în structuri de simboluri (propoziții, imagini sau scheme) pe care le procesează ca unități de informație care pot fi stocate în memorie și reactualizate la nevoie (vezi Zlate, 1999). Paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii s-a configurat, începând cu anii '80-'90, ca urmare a afirmării dezideratului psihologiei cognitive de a studia cognitia nu doar în condiții de laborator, ci și în condițiile existenței reale a omului în lume. Nevoia unei mai mari validități ecologice a cercetărilor în domeniul cunoașterii și învățării a impus studierea modului în care învață oamenii în sarcini de învățare naturale, obișnuite, în contextul real al vieții. învățarea *in situație* presupune activarea unei a treia clase de mecanisme ale învățării, care nu se mai reduc la schimbarea comportamentului prin informațiile memorate, ci produc schimbarea prin transformarea informațiilor existente în memorie. Ele permit obținerea de modele explicative ale unor noi fapte despre care subiectul nu avea cunoștință în momentul în care a memorat

(reținut) informația. Transformarea se realizează prin: analogie, inducție, generalizare, asimilare. în cadrul paradigmei constructiviste, profesorul este privit ca un coordonator, ca un „ghid" pentru elev, iar elevul apare ca un constructor de sensuri și semnificații. A.E. Woolfolk îl citează pe Moshman care, în 1982, descria trei tipuri de constructivism : exogen, endogen și dialectic. Constructivismul exogen, reprezentat de modelul lui J. Anderson, modelează cunoașterea ca o reconstrucție în plan intern a structurilor existente în planul extern. învățarea este în această perspectivă o construcție de structuri mintale care reflectă adecvat structura cunoștințelor și constă în achiziția de fapte, deprinderi și strategii. Constructivismul endogen nu mai consideră cunoașterea doar o oglindă a lumii externe. Reprezentat de modelul dezvoltării stadiale a inteligenței al lui J. Piaget, acest tip de constructivism consideră cunoașterea o construcție de noi structuri prin transformarea, organizarea și reorganizarea structurilor cognitive anterioare, iar învățarea - o reorganizare a cunoștințelor anterioare. Conform constructivismului dialectic, exemplificat de modelul dezvoltării cognitive al lui Vîgotski, cunoașterea se construiește pe baza interacțiunilor sociale și a experienței personale; ea reflectă atât lumea exterioară, cât și filtrul reprezentat de cultura, limbajul, credințele, modul de interacțiune cu alții, caracteristice individului (vezi Woolfolk, 1998).

Acceptarea ideii că activitățile de învățare se dezvoltă în contexte cognitive, dar și motivaționale și sociale, reconfigurează concepția despre relația dintre multe componente ale modelului de instruire: în situația concretă de învățare, implicarea strategiei de învățare și a metacogniției în calitatea învățării este dependentă de interpretarea subiectivă a cerințelor sarcinii, de semnificația personală a conținutului și de calitatea contextului social în care se produce.

### *1.4. Metafora învățării ca negociere socială*

O serie de studii care au relevat o relație strânsă între strategiile de adaptare *(coping)* ale elevilor și strategiile lor de înțelegere activate pe parcursul lecțiilor au atras atenția asupra faptului că „sunt încă insuficient analizate dezvoltarea tranzacțională a deprinderilor cognitive și cea a dispozițiilor motivaționale în diferite medii instrucționale" (Lehtinen *et al.,* 1995, p. 21). Se acceptă că aprecierile profesorilor, secvențele instrucționale, tipul de îndemn, de recompesă, de sancțiune, cerințele formulate în clasă sunt exemple de practici sociale care, influențând formarea strategiilor de adaptare la elevi, influențează și strategiile lor de înțelegere.

Bazată pe constructivismul social, metafora *învățării ca negociere socială* este o a patra *„potențială metaforă" a învățării* - paradigmă în curs de elaborare, semnalată de cercetători ca Steffe și Gale (1995) care atrag atenția că în analiza învățirii-trebuie luate în considerație și aspectele de natură jifectivă^ sociale și culturale ale situației de învățare. în această accepție "învățarea trebuie abordată în contextul mai larg al schimbării sociale, ca proces de analiză critică și deliberare în contexte sociale concrete, iar actorrrlnvaTaru trebuie priviți ca „negociatori în plan social" (Mayer, 1996, p* 154) învățafea"ca~negbciere sociala ridică" problema efiCîentizani structurilor operaționale cognitive în contextul comunicării interpersonale, activarea strategiilor inteligenței interpersonale.

## 2. Optimizarea cogniției și dezvoltarea personalității în învățarea școlară

Conceptul de învățare școlară are o semnificație care îl delimitează de conceptul general de învățare, deși activitatea elevului în școală este proiectată să reconstituie, „în esența ei, cunoașterea săvârșită de omenire în general, cunoaștere condensată *sui-generis* în materiile de învățământ" (Moise, 1996, p. 10). Spre deosebire de accepția de „proces evolutiv de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie - într-o manieră activă, explorativă - a experienței de viată și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei" (Golu, 1985, p. 24), învățarea școlară este definită ca „formă tipică, specifică, în care se efectuează învățarea la om, forma ei completă și cea mai înaltă, deoarece la nivelul ei învățarea nu decurge pur și simplu de la sine, ci este concepută, anticipată și proiectată să decurgă într-un fel anume ca activitate dominantă" *(ibidem,* p. 23).

Conform analizei pe care o face Ausubel, „învățarea în școală" constă în acele modificări de comportament produse în condițiile experienței educative, experiență pe care factori specializați o proiectează și o elaborează în conformitate cu anumite scopuri și cu un anumit ideal și care presupune actori cu roluri bine precizate și metode specifice de control. Experiențele educative prin care are loc învățarea în școală au o evoluție specifică, de la activități dirijate extern (de profesor, ghid) la activități autonome. Astfel, învățarea școlară poate fi cercetată și descrisă după: a) variabile care țin de mediul educațional, numite și independente; b) variabile reprezentate de actele de comportament ale elevului, deci variabile dependente, în cadrul cărora se diferențiază fenomene țin de domeniile: cognitiv, afectiv și motor (vezi Ausubel și Robinson, 1981, p. 61).

Se pare că teoriile instruirii s-au preocupat o perioadă mai lungă de timp de stabilirea măsurii în care categoria cognitivă a variabilelor educaționale (structura cognitivă, stadiul dezvoltării psihice în care se află elevul; capacitatea lui intelectuală, inteligența generală, capacitatea verbală, capacitatea rezolvării de probleme) determină exercițiul (frecvență, distribuire, metodă) și particularitățile materialelor didactice utilizate (cantitate, grad de dificultate). Factorii motivaționali, de personalitate și de grup din mediul educațional (dorința de cunoaștere, nevoia de realizare și autoafirmare, interesul, tipul de motivație, adaptarea personală, gradul de anxietate (factorii menționați de Ausubel), deși sesizați în practica instruirii, au fost mai puțin studiați și mai pufin luați în calcul în managementul instruirii.

Cercetătorii și practicienii acceptă faptul că învățarea școlară constă și în achiziții de genul: a ști să cauți și să regăsești informația în domeniul specific sarcinii; a putea să identifici deviațiile de la traseul proiectat al învățării; a fi capabil să operezi schimbări fine sau să redesenezi planul strategic de studiu în baza evaluării secvențelor cu cea mai mare șansă de succes; a ști să revizuiești cunoștințele din domeniu și a ajunge să ai încredere în propria competență ; a ști să ajustezi sau să abandonezi

scopul inițial dacă acesta s-a dovedit inoportun; a fi capabil să reevaluezi rațiunea care a susținut persistența în atingerea scopului; a putea să controlezi suportul afectiv al acestor schimbări. Conștientizarea acestor aspecte ale învățării școlare impune reflecției teoretice asupra organizării instruirii noi concepte, de clarificarea cărora poate depinde reconfigurarea modelelor de instruire. Conceptele de învățare autonomă, strategie și stil de învățare sunt asemenea concepte cu valențe orientative ale practicii educaționale.

## *2.1. învățarea autonomă - de la optimizarea structurilor cognitive, la eficiența personală*

P.H. Winne, de la Universitatea Simon Fraser, Canada, observă că în ultimii ani învățarea autonomă *(self-regulated learning)* a devenit un construct central în abordările contemporane ale eficienței învățării școlare: „Modelul învățării autonome descrie elevul care își caută informația la bibliotecă, își activează o serie de deprinderi pe parcursul activităților de studiu prin care realizează achiziții (...), care este conștient de cât știe, de cât crede că știe și de diferența dintre aceste două feluri de informații cu care operează în abordarea sarcinii de învățare. El își înțelege propria motivație, este conștient de propriile afecte, se organizează. El deliberează asupra celor mai fine tactici și a strategiilor globale, le selectează în baza predicției cu privire la felul în care fiecare dintre ele poate să-1 susțină în atingerea scopului" (Winne, 1995, p. 173).

Pornind de la propriile cercetări și de la citarea cercetărilor lui Bandura (1986), D.H. Schunk descrie autoreglarea *(self-regulatiori)* ca implicând autoobservare, autojudecare, autoreacție. Autoobservarea se referă la atenția dirijată voluntar asupra aspectelor propriului comportament, asupra determinanților și efectelor propriului comportament. Autojudecarea include compararea unui singur nivel (prezent) de performanță cu un singur scop pentru a determina progresul. Autoreacția *(self-reaction)* se referă la evaluarea propriei performanțe în termenii: acceptabilă, nesatisfăcătoare (vezi Schunk, 1996, p. 360). Acestea sunt implicate în percepția propriei eficiente și în structurarea convingerii personale referitoare la capacitatea de a învăța.

B.J. Zimmerman consideră că Winne (cu „provocatorul său eseu" intitulat „Inherent details in self-regulated learning" publicat în *Educațional Psychologist,* nr. 30) deschide o nouă perspectivă, social-cognitivistă, asupra autoreglării atunci când afirmă că autoreglarea implică, pe lângă cunoștințe și deprinderi metacognitive, și eficiență personală și procese motivaționale (vezi Zimmerman, 1995, p. 217). Ca atribute ale autoreglării, Winne menționează: abilitatea de a-ți impune scopuri realiste; de a selecta, modifica și implementa strategii sau tactici; de a înțelege propria motivație pentru implicarea într-o sarcină, iar ca atribute ale monitorizării: a recunoaște dacă informația a fost înțeleasă; a măsura până unde (cât din) informația înțeleasă a fost învățată; a caracteriza stadiul înțelegerii și învățării la care, dacă scopul învățării nu a fost atins, se simte golul sau se pot lua măsuri de remediere. încă din 1975, Kenfer descria autoreglarea ca implicând trei faze: automonitorizarea; autoevaluarea și autoîntărirea, pozitivă sau negativă (vezi O'Neil, 1978, p. 72). Prin autoevaluare individul compară informația primită prin feedback de la mediu cu propriul comportament ; deprinderile de automonitorizare se referă la identificarea erorilor, reamintirea

căilor corecte care au dus la progres într-o sarcină anterioară, sensibilitatea la supraîncărcare și evaluarea performanțelor acțiunii. în stadiul inițial al învățării, când elevul depinde încă de monitorizarea externă, puține dintre aceste însușiri pot fi transmise elevului prin instrucție.

Conducerea elevului spre stadiul învățării autonome este un obiectiv major al învățării școlare: „Credem că unul dintre lucrurile cele mai utile pe care un profesor poate să le facă pentru elevii săi este să-i înarmeze cu instrumentele necesare învățării independente. în lumea de astăzi, informațiile se învechesc în 10 ani sau mai repede, dar abilitățile de învățare se folosesc întreaga viață. (...) Strategiile predării sunt eficiente doar dacă le asigură elevilor capacitatea de a-și asuma propriul mod de a învăța" (Hamilton și Ghatala, 1994, p. 137). Sistemul instrucțional trebuie proiectat astfel încât să asiste elevul în a progresa cât mai repede posibil la stadiul în care indivizii sunt mai puțin dependenți de controlul extern și de instrucție și mai capabili de autoinstruire și automonitorizare. Dependența de controlul extern scade pe măsură ce se acumuează așa-numitele deprinderi de studiu, care fac din elev un expert în învățare *(expert leamer)*. Cum pot fi influențați elevii să practice strategiile de studiu rămâne o problemă deschisă cercetării și inovațiilor în psihologia educațională. Pentru managerii formării capacității elevilor de a învăța independent se ridică o serie de probleme: care este natura zonei proximei dezvoltări ce caracterizează legătura dintre cunoștințele și deprinderile care constituie învățarea autonomă; unde se intersectează zona proximei dezvoltări cu zona de desăvârșire/realizare * subiectului din școală; care sunt semnele (indiciile) sarcinii percepute și utilizate de elev pentru estimarea efortului pe care trebuie să-1 depună pentru realizarea sarcinii; cum poate fi proiectată sarcina pentru ca studentul și profesorul să poată observa semnele acestei interacțiuni.

### *2.2. Strategiile de învățare - condiții ale învățării autonome*

în practica școlară, învățarea a fost frecvent descrisă în termenii specifici activităților gândirii (conceptualizarea, înțelegerea, rezolvarea de probleme) sau funcțiilor mnezice (recunoașterea, păstrarea, reproducerea cunoștințelor), iar strategiile învățării au fost echivalate cu strategiile acestor mecanisme cognitive. Poate de aceea nu rare sunt reproșurile de genul: „Viața școlară constă într-o medie de 15-20 mii de ore de stat pe scaun pentru a asista la prezentarea unor cunoștințe condensate. Și nici o singută oră pentru a învăța cum se înmagazinează, cum se interiorizează, cum se pot utiliza cunoștințele" sau: „Cine ne învață să ne găsim propriul drum prin labirintul bibliotecilor atât de bogate, al enciclopediilor, al manualelor și al băncilor de date informatice ?" (Bayrou, 1990, pp. 198-199).

Majoritatea studiilor care vizează, chiar și tangențial, îmbunătățirea învățării prin optimizarea procesului instructiv-educativ aduc în discuție și problema strategiilor învățării, dar diversitatea și eterogenitatea faptelor incluse în acest concept a întârziat elaborarea unui model coerent și stabil de formare sau antrenare a acestora. Ca urmare a corelațiilor (și uneori a identificărilor) învățării cu inteligența, cunoașterea, gândirea sau rezolvarea de probleme, strategiile învățării au fost deseori definite prin trimitere fie la strategiile cognitive, fie la strategiile gândirii, fie la rezolvarea de probleme.

Opinia noastră este că literatura de specialitate cuprinde numeroase date și argumente pentru delimitarea unui conținut propriu conceptului de „strategie a învățării", diferit de cel al constructelor: strategie de gândire, strategie cognitivă sau strategie metacognitivă. Precizarea acestui conținut propriu este o prioritate pentru fundamentarea teoretică a proiectării unor programe care să formeze, să antreneze sau să eficientizeze strategiile învățării. O mai accentuată precizie conceptual-lingvistică în teoriile cu privire la activarea și antrenarea strategiilor învățării ar fi favorizat o operaționalitate sporită a obiectivelor programelor proiectate și nu ar fi permis disiparea eforturilor de intervenție formativă în direcții uneori ezitante: fie în direcția strategiilor de gândire, fie în direcția strategiilor mnezice sau metacognitive.

în literatura engleză și americană este frecvent întâlnită sintagma „strategii de învățare" în sensul de strategii de studiu: considerăm că aceasta reprezintă o încercare de depășire a limitelor impuse de prea frecventele abordări ale strategiilor învățării ca strategii ale activității cognitive, prin care se realizează însă o extindere nejustificată a conținutului conceptului de strategie a învățării la activitatea de studiu.

învățarea și reținerea unei noi informații din mediu se bazează pe existența unor structuri cognitive cu un nivel minimal de organizare, stabilitate și claritate. Fluxul învățării nu se poate concepe independent de activarea mecanismelor cognitive, dar nu se reduce la ele: învățarea și mai ales învățarea în școală este o activitate în care sunt activate și alte strategii decât cele cognitive. Expresia „strategii cognitive" apare la R. Gagn6 ca una dintre cele cinci principale „clase ale rezultatelor învățării în cadrul programelor instrucționale" sau „tipuri de capacități pe care instruirea își propune să le formeze" (Gagne, 1975, pp. 3-19), celelalte patru fiind: cunoștințele, deprinderile intelectuale, atitudinile și deprinderile motorii. R. Gagne include în actul învățării și „aptitudini de *self-management* al procesului de învățare" prin care înțelege „activarea strategiilor de învățare și reamintire". Astfel de strategii sunt cele de participare la stimularea complexă: de selectare și codificare a informațiilor, de rezolvare a problemelor și de regăsire a ceea ce s-a învățat anterior. Unii autori (R. Singer) preiau definiția strategiilor cognitive de la Gagn£ ca „deprinderi de *self-management* pe care elevul le învață, de presupus de-a lungul mai multor ani, de conducere a propriilor procese de atenție, învățare și gândire. Prin achiziționarea și rafinarea (perfecționarea) unor asemenea strategii, elevul devine treptat o persoană care învață și gândește independent" (O'Neil, 1978, p. 80). Considerăm că nuanțările pe care le face R. Singer permit diferențierea strategiilor învățării de strategiile cognitive, deși ele nu sunt definite explicit ca două categorii distincte de strategii. J.W. Rigney este mai precis: conceptul de „strategie cognitivă va fi folosit pentru a desemna operațiile și procedurile pe care elevul le folosește pentru a achiziționa, reține și regăsi diferite tipuri de cunoștințe și performanțe. Aceste operații și proceduri pot consta în procesarea cognitivă a informației, cum este cazul imageriei mintale, sau pot fi controlate cognitiv, ca în răsfoirea unei cărți pentru a identifica punctele esențiale" (O'Neil, 1978, p. 165).

P.H. Winne citează cercetările lui Eisenberger din 1992 cu privire la efortul depus în învățare: dacă în anumite sarcini de învățare suplimentarea efortului a dus la succes, elevul va face eforturi foarte mari în toate sarcinile care sunt percepute ca dificile, pentru că dificultatea sarcinii s-a transformat într-un indiciu al felului în care trebuie

abordată sarcina pentru a fi îndeplinită (Winne, 1995, p. 170). Toate acestea reprezintă sesizarea influenței pe care o au asupra învățării și alți factori decât cei legați de cogniție în sensul strict al termenului: autoreglarea, monitorizarea și automonitorizarea.

Pentru a accede la strategiile învățării, elevii trebuie să fie ajutați de profesor să-și însușească deprinderile metacognitive, să învețe să-și cunoască propria gândire, să-și monitorizeze și să-și controleze capacitatea de procesare a informațiilor, să devină conștienți de existența strategiilor gândirii, de utilitatea lor, de modul și momentul în care activarea lor conștientă este posibilă și necesară.

Definite de Schmeck (1982) ca pattern-uri ale activităților de procesare a informației pe care individul le implică atunci când se confruntă cu o situație de învățare și de S. Derry (1989) ca planuri generale de abordare a sarcinilor de învățare, strategiile învățării au intrat în atenția teoreticienilor educației după ce li s-a sesizat influența în câmpul practicii educaționale.

Descriind strategiile învățării ca tehnici sau procese asociate cu achiziția, manipularea și utilizarea unui material academic sau tehnic, D. Dansereau le clasifică în două categorii: primare și de suport. Strategiile primare sunt folosite pentru a opera direct asupra materialului, iar strategiile-suport sunt folosite pentru a opera asupra propriei interiorități în scopul menținerii climatului intern propice învățării. Strategiile primare acționează direct în dobândirea și prelucrarea informației, astfel încât aceasta poate fi înțeleasă, reținută, reactualizată și transformată mai bine. Ele pot duce la transformarea structurilor și proceselor cognitive. Strategiile-suport influențează indirect procesul de prelucrare a informației, direcționându-1, menținându-1 și conducându-1. Ele fac ca strategiile primare să câștige în eficiență. Ca strategii primare, Dansereau enumera: identificarea; înțelegerea; reținerea; recuperarea (a identifica porțiunile importante, dificile sau nefamiliare ale materialului, a-l înțelege sau reține, a-l reactualiza sau a-l folosi în diverse circumstanțe). Ca strategii-suport sunt menționate: tehnicile de stabilire a unor atitudini propice învățării, metodele de a face față diminuărilor de concentrare a atenției datorate distracției, oboselii sau frustrării; strategiile de automotivare; strategiile de estompare voluntară a acțiunilor concurente în timpul unei acțiuni dominante; strategiile de control a atenției; strategiile de planificare a timpului; strategii de control metacognitiv specifice individului (vezi O'Neil, 1978, pp. 3-4). Friedrich și Mandl disting între strategii de învățare în sens restrictiv (restrâns) care corespund strategiilor primare și strategii de organizare și coordonare a învățării (vezi Mandl și Friedrich, 1992, p. 17). Autori ca F. Richardson asimilează și uneori identifică strategiile de învățare cu strategiile de adaptare *(coping strategies)*. Ambele tipuri de strategii au la bază învățarea unor deprinderi de automanagement și autodirecționare a proceselor cognitive în scopul producerii unui rezultat comportamental (vezi O'Neil, 1978, p. 57).

Recent, un grup de cercetători de la Universitatea Turku din Finlanda au dezvoltat un model teoretic care descrie pattern-urile strategiilor de adaptare, strategii de a face față *(coping)* pe care elevii le activează în situațiile școlare (vezi Lehtinen *et al.*, 1995). Studiile longitudinale întreprinse de autori au permis identificarea a trei tipuri de strategii de adaptare, toate depinzând de atitudinile elevului față de sarcina de învățare: orientare completă înspre cerinței*, sarcinii; orientare spre sine; orientare spre

cerințele grupului. în baza teoriei orientării și a modelului înțelegerii discursului școlar, autorii au observat că elevii puternic orientați pe sarcină se descurcă bine cu toate substrategiile înțelegerii discursului, elevii cu puternică orientare ego-defensivă se descurcă cel mai greu în toate situațiile din cauza efortului de adaptare pe care trebuie să-1 facă, iar elevii orientați spre cerințele grupului (dependență socială) sunt foarte sensibili la așteptările și indicațiile profesorilor, anticipează foarte bine cerințele profesorilor și își direcționează atenția asupra aspectelor superficiale ale discursului, ceea ce îi ajută să se adapteze la situația socială imediată, dar nu sunt eficienți in activarea cunoștințelor anterioare și nici în construirea macrostructurilor și a situației-model.

P. Meirieu, numind strategia ca „învățare în act", afirmă că ea poate fi descrisă ca o suită de operații pe care le exprimă mai mult sau mai puțin comportamentele manifeste sau ca „un ansamblu de operații efectuate de subiect în scopul asigurării unei învățări stabile. Aceste operații pun în joc capacități care intră în interacțiune cu competențele, ambele structurându-se reciproc în această interacțiune" (P. Meirieu, 1993, p. 136). Autorul citat distinge într-o strategie de învățare cinci tipuri de variabile: instrumentarul învățării *(outils)*; demersul învățării; gradul de coordonare sau directivitatea *(degri de guidage)*; inserția socioafectivă; gestionarea timpului, in ce privește instrumentarea învățării, au fost identificate: tipul de suport utilizat preponderent în învățare (verbal sau scris); tipul de evocări mobilizate în învățare (verbale sau vizuale); tipul de percepere a sarcinii de învățare (contact direct sau mediat prin simbol), tn demersul învățării sunt menționate: tipul de abordare (analitică sau globală); tipul de înțelegere (prin centrarea pe un element semnificativ sau prin confruntarea succesivă a tuturor elementelor sarcinii de învățare); modalitatea de însușire a noțiunilor (prin accentuarea trăsăturilor distinctive sau prin sesizarea relațiilor dintre trăsături).

Considerăm că nu s-a formulat încă un răspuns ferm la întrebarea câte din aceste cunoștințe despre învățare (în special despre învățarea școlară) sunt (și pot fi) luate în considerație în organizarea instruirii în școală.

## *2.3. Stilul de învățare - expresie a învățării strategice*

Ca și diferențierea între strategiile cognitive și strategiile de învățare, diferențierea stilului de învățare de stilul cognitiv are importante efecte în reflecția asupra proiectării instruirii. Witkin și colaboratorii săi au început să folosească expresia „stil cognitiv" pe la începutul anilor '60, definind-o ca o „dimensiune cuprinzătoare a funcționării individuale manifestată în domeniul perceptual, intelectual, al personalității și în cel social și descoperind că dezvoltarea sa este strâns legată de dezvoltarea organismului ca întreg" (Leino, 1989, p. 10). Stilul cognitiv a fost studiat sub aspecte ca: dependență / independență de câmp (Witkin); reflecție / impulsivitate (Kagan); nivel conceptual (Hunt); abordare holistă / serialistă (Pask). Utilizarea conceptului de stil cognitiv a avut o serie de consecințe benefice asupra înțelegerii relațiilor specifice câmpului instruirii și a permis surprinderea unor nuanțe de genul: profesorii consideră elevii inteligenți-impulsivi mai inteligenți decât sunt în realitate, iar pe cei impulsivi-slabi,

mai slabi decât sunt în realitate; elevii cu nivel conceptual scăzut profită mai mult de situații puternic structurate, iar elevii cu nivel conceptual înalt profită mai mult de situații măi slab structurate. încercările de a modifica tipul cogmtiv al elevului au eșuat în general, fie pentru că modalitatea obișnuită de rezolvare a problemelor (tipul cognitiv) nu se modifică în scopuri practice, fie pentru că cercetătorii nu au găsit metodele potrivite (vezi Davitz, 1978, p. 51). Conținutul conceptului de stil cogmtiv nu acoperă strategiile generale de viață ale individului, montajul, motivele, interesele și valorile lui morale, acestea fiind frecvent abordate în sintagma „stil de învățare" *(LernstiU)*.

Stilul de învățare se referă la organizarea și controlul strategiilor de învățare și achiziție de cunoștințe, spre deosebire de stilul cogmtiv, care se referă la organizarea și controlul proceselor cognitive. A. Woolfolk consideră mai adecvată sintagma „preferințe de învățare", deși observă că uzual se folosește sintagma „stil de învățare". Stilul de învățare constă în preferințele individuale în ce privește mediul concret de învățare (unde, când, cu cine, cu ce preferă elevul să învețe, să studieze), căile preferate de învățare și studiu, cum ar fi preferința pentru texte cu ilustrații, lucrul în echipă versus munca independentă, preferința pentru situații structurate versus nestructurate, ritmul de învățare - cu pauze sau susținut (vezi Woolfolk, 1995, p. 128). Alți autori preferă sintagma „mod de abordare" (Biggs, 1987, 1993): dacă strategia de învățare este un mod de manipulare a unei sarcini particulare, deci se centrează pe sarcină, stilul este dependent de persoană, iar modul de abordare *(approach)* se referă la procesele de învățare care emerg din percepția sarcinii academice de către elev, percepție influențată de caracteristicile personale. Modul de abordare a sarcinilor de învățare include ambele elemente: și situația, și persoana (vezi Leino, 1989, p. 20). P. Meirieu vorbește de un „stil personal de conducere *(pilotage)* a învățării" (SPPA), care este „un mod de reprezentare a activității cognitive a subiectului pornind de la instrumentele furnizate de învățarea sistematică. SPPA desemnează maniera în care persoana percepe, stochează și comunică informația" (Meirieu, 1993, p. 192). Acest sistem este polar, există elevi care învață mai degrabă prin verificare și reconstrucție și elevi care învață mai degrabă prin interiorizare și înțelegere. Concordanța dintre stilul de „pilotaj" al învățării propriu elevului și stilul de ghidare a învățării propriu formatorului garantează eficiența situației didactice.

Sintetic, stilul de învățare este definit cel mai frecvent ca o combinație de caracteristici cognitive, afective și de alți factori psihici care servesc drept indicatori relativ stabili ai felului în care elevul percepe, interacționează și răspunde la mediul de învățare.

Ideea unui stil de învățare este atrăgătoare, dar unii educatori au privit-o cu scepticism. Cercetările au arătat că elevii învață mai bine dacă învață în condițiile și în maniera preferată, dar aceste condiții nu pot fi asigurate întotdeauna de educatori. Pe de altă parte, unii elevi învață într-un anume fel pentru că nu cunosc un altul mai bun și nu pentru că maniera lor proprie de a învăța este cea mai eficientă. Elevii, în special cei mai mici, pot să-și exprime preferința pentru anumite condiții nu pentru că ele ar duce la o învățare eficientă, ci pentru că nu cunosc altele (vezi Woolfolk, 1995). Problema respectării stricte a stilului de învățare al elevilor rămâne deschisă, dar sub nici o formă nu mai poate fi neglijată dacă se urmărește conducerea elevului spre stadiul în care acesta poate să învețe independent.

## *2.4. Instrumente de investigare a stilului de învățare*

Studiile și cercetările care au impus în psihologia educațională conceptele de strategii și stil de învățare au utilizat și o nouă metodologie de investigare a acestor aspecte ale învățării, metodologie bazată pe un bogat inventar de instrumente de evaluare a noilor dimensiuni luate în considerație. Dansereau, Atkinson, Evans *et al.* au realizat în 1975 un instrument pentru a determina utilizarea de către elevi a unor deprinderi de studiu și a unor strategii cognitive specifice. Instrumentul, intitulat „Chestionar cu privire la activitățile de învățare" *(Learning Activities Questionnaire),* presupune alegerea de către subiecți, dintr-o listă de metode enumerate, a metodelor utilizate de fiecare în îndeplinirea unei sarcini de învățare (vezi O'Neil, 1978, pp. 49-51) și a permis evaluarea gradului de conștientizare de către elevi, în funcție de nivelul experienței lor de învățare, a metodelor și tehnicilor utilizate.

Dunn (1977) și Price (1976) au elaborat un instrument pentru descrierea stilului de învățare al copiilor, instrument pe care ulterior l-au modificat pentru a fi aplicabil și adulților. Instrumentul a avut parte de numeroase comentarii și critici. Forma originală a inventarului a constat în 100 de afirmații față de care subiectul trebuia să-și exprime acordul sau dezacordul. Autorii au folosit pentru descrierea stilului de învățare: preferințele pentru mediu (zgomot, lumină, temperatură), aspectele de natură emoțională (motivație, persistență, responsabilitate, structură), preferințele pentru contextul de natură socială al învățării (perechi, singur, echipă), preferințele pentru momentul zilei considerat propice învățării, aspectele percepției și mobilității generale proprii modului de a învăța.

Reinert (1976, 1977) a construit un instrument prin care a creat un profil al stilului perceptiv, instrument cunoscut sub numele de ELSIE *(Edmonds Learning Style Identification Exercise).* Instrumentul implică identificarea felului în care răspunde subiectul când aude 5 cuvinte (în engleză) obișnuite (comune), citite fiecare la un interval de 5 secunde. Se notează dacă respectivele cuvinte determină: o imagine mintală a faptului (obiectului) denumit de cuvânt; forma scrisă a cuvântului auzit; o semnificație a acestui cuvânt; o reacție kinestezică sau emoțională.

Renzulli și Smith au construit în 1978 „Inventarul preferințelor pentru învățare" *(The Learning Style Inventory),* prin care elevii erau chestionați cu privire la preferințele pentru diferite moduri de instruire (lectură, discuții, proiecte, jocuri).

Dunn și Price au elaborat, la rândul lor, în 1984 un inventar al preferințelor pentru învățare *(The Learning Style Inventory),* care măsoară preferințele pentru 23 de elemente ale programului instrucțional: temperatura, nivelul zgomotului în mediul în care se învață, elementele de natură motivațional-afectivă, suportul social (muncă în echipă sau singur), momentul zilei preferat pentru învățare, natura materialului preferat (vizual sau auditiv), elemente de natură psihică (reflexiv/impulsiv; analitic/global).

în 1986, Keefe și Monk au propus un inventar *(Learning Style Profite)* care conține 126 itemi pentru identificarea diferențelor cognitive, afective și de personalitate implicate în învățare, iar Rancourt a construit în 1987 o versiune mai scurtă și

mai versatilă a inventarului numit *Knowledge Accessing Modes Inventory* (KAMI) pentru identificarea stilului de abordare a sarcinilor de învățare in diferite contexte educaționale.

Enwistle a construit în 1988 un chestionar pentru determinarea modului de abordare a învățării, instrument care are în vedere: orientarea spre semnificație (abordare profundă); orientarea spre reproducere (abordare superficială); orientarea spre achiziție. Din analiza factorială, Entwistle și colaboratorii săi au desprins trei stiluri de învățare sau orientare, fiecare raportat la diferite moduri de motivare: stilul bazat pe motivația intrinsecă, stilul bazat pe motivația extrinsecă legată de teama de insucces și stilul bazat pe motivația extrinsecă legată de speranța în succes. Entwistle a mai dezvoltat un instrument (acum disponibil pe Internet) destinat promovării unei reflecții sistematice a elevilor asupra deprinderilor și strategiilor de studiu pe care le dețin. Acest sistem include, ca primă etapă, un chestionar al cărui scop este de a-1 ajuta pe elev să-și recunoască și să-și conștientizeze slăbiciunile și punctele forte în activitatea de studiu (vezi Child, 1997, p. 166).

într-un studiu din 1989, o autoare finlandeză, Anna-Lisa Leino, inventariază un număr considerabil de instrumente de investigare-descriere a stilului de învățare (vezi Leino, 1989, pp. 17-29); lucrările de sinteză de după perioada de entuziasm cu privire la valoarea diagnostic-prognostică a acestor instrumente le subliniază însă și limitele, în 1990, Snider afirmă, referitor la instrumentele de evaluare a stilului de învățare: „Oamenii sunt diferiți, și este bine pentru practică să se recunoască și să se respecte acest lucru. Este de asemenea bine să se prezinte informația pe căi cât mai variate. Dar nu este bine să se categorisească oamenii și să se prescrie metode în baza unor teste cu calități tehnice discutabile" (Woolfolk, 1995, p. 129). Chiar dacă fidelitatea și validitatea acestor instrumente au fost puse la îndoială, contribuția lor la cunoașterea modului în care învață elevii nu poate fi neglijată.

## 3. De la regândirea învățării școlare Ia reconfigurarea modelelor de instruire

Se acceptă, așa cum au specificat Bruner și Anglin încă din 1973, că în analiza activității de învățare trebuie luate în considerație trei variabile: natura celui care învață (elevul), natura cunoștințelor ce vor fi învățate și natura procesului învățării (vezi Fontana, 1995, p. 141). Consensul în ce privește faptul că învățarea, în accepția ei de acțiune operațională, dirijată pedagogic, individuală sau colectivă, este influențată de trei categorii de factori (particularitățile elevului, particularitățile situației de învățare și particularitățile profesorului sau educatorului) a susținut orientarea eforturilor de cercetare înspre surprinderea modului în care acești factori interacționează și contribuie la creșterea productivității învățării.

## *3.1. Modelarea instruirii în acord cu paradigmele învățării*

Observând că „scrierile psihologilor și educatorilor operează cu modele ale instruirii, unele derivate din teorii, altele derivate din practică, altele bazate atât pe teorie, cât și pe practică" (Woolfolk, 1998, p. 329), Anita E. Woolfolk descrie principalele modele ale instruirii derivate din principalele modele ale învățării.

*Modelul Instruirii derivat din perspectiva behavioristă asupra învățării* pune accentul pe obiectivele învățării, pe tehnicile învățării depline *(mastery learning)* și ale instruirii directe. Această abordare este utilă atunci când scopul instruirii este învățarea unor informații explicite și când materialul de învățat este factual. Clarificarea rolului obiectivelor în instruire, la care o contribuție majoră și-au adus specialiști ca Bloom (1956), Kratwohl (1964), Mager (1975), Gronlund (1993), impune concepția că pentru instruire important este să se decidă ce schimbări trebuie să aibă loc în elev, să se statueze clar, fără ambiguități „intențiile educaționale fată de elev" (Woolfolk, 1998, p. 330). Conceptul de instruire directă, numită și predare explicită (Rosenshine, 1986) sau predare activă (Qood, 1983), central în modelul instruirii derivat din perspectiva behavioristă asupra învățării, pune accentul pe deprinderile bazale formate din cunoștințe clar structurate care vor fi folosite în învățarea ulterioară a altor cunoștințe, pe nivelul înalt al interacțiunii profesorului cu elevii, pe explicațiile și demonstrațiile intensive ale profesorului.

*Modelul instruirii derivat din perspectiva cognitivistă asupra învățării,* util atunci când se vizează învățarea de noi concepte și relaționarea conceptelor, operează cu paradigme ca: învățarea prin descoperire (J.S. Bruner), învățarea conștientă *(meaningjul verbal learning)* (D.P. Ausubel) și învățarea pe etape (R.M. Gagn6). Bruner sesizează importanța înțelegerii structurii temei de învățat, a învățării active ca bază a înțelegerii și a raționamentului inductiv în învățare. în învățarea prin descoperire, profesorul prezintă exemple, iar elevul lucrează cu aceste exemple până când descoperă relațiile dintre ele, cu alte cuvinte până când descoperă structura subiectului. Dar, „deși învățarea prin descoperire pare să aibă multe avantaje, chiar Bruner consideră că aceasta nu este potrivită pentru orice situație" (Woolfolk, 1998, p. 341). Spre deosebire de Bruner, care consideră că în învățare se începe prin receptare și abia mai târziu se ajunge la descoperire, Ausubel propune modelul predării expozitive pentru a facilita învățarea cu sens și nu pe cea mecanică, pe de rost. Profesorul prezintă materialul organizat cu grijă, secvențial și într-o formă finită, iar elevul receptează această informație de utilitate imediată în modul cel mai eficient, progresând nu inductiv (cum crede Bruner), ci deductiv, de la general la specific. Gagne" și colaboratorii săi nu încearcă neapărat să afle dacă elevul învață prin descoperire sau prin receptare, ci pun accentul pe calitatea, stabilitatea și eficiența (utilitatea) învățării. Fiecărei etape a învățării descrise îi corespunde un „eveniment instrucțional" : trezirea atenției elevului printr-un eveniment neobișnuit, printr-o întrebare sau o schimbare de stimul; informarea elevului asupra obiectivelor, activarea motivației; stimularea reamintirii

informaţiilor prioritare; prezentarea materialului şi accentuarea trăsăturilor distinctive ale acestuia; dirijarea învăţării; obţinerea performanţei; asigurarea feedback-ului; evaluarea performanţei (vezi Woolfolk, 1998).

*Modelul instruirii derivat din perspectiva constructivită asupra învăţării,* pledând pentru o instruire centrată pe elev, implică în primul rând: sarcini de învăţare autentice, decupate din viaţa cotidiană, un mediu de învăţare complex, conţinuturi ale învăţării variate (reprezentate de multiple analogii, exemple, metafore), interacţiune socială, negociere socială şi responsabilitate personală. Elevul trebuie să întâlnească în şcoală probleme luate din viaţa de zi cu zi, învăţarea trebuie să se realizeze în situaţie (învăţare situaţională). Pentru înţelegerea unui conţinut complex nu este suficientă prezentarea unui singur model al acelui conţinut. încercând să evite memorarea mecanică, metodele de predare bazate pe teoriile constructiviste recurg la: întrebări, problematizare, activitate în grup, învăţarea prin cooperare, conversaţie. învăţarea în echipă (grup) şi învăţarea prin cooperare *(Cooperative Learning Groups),* ale căror valenţe formative sunt unanim recunoscute, îşi caută încă locul în practica instruirii. Mulţi asimilează învăţarea prin cooperare cu învăţarea în grup, dar aceasta înseamnă mai mult decât a pune pur şi simplu elevii să lucreze în grupuri. David şi Roger Johnston (1994) au identificat cinci elemente care definesc grupurile de învăţare prin cooperare: 1. interacţiune faţă în faţă; 2. interdependenţă pozitivă: elevii se sprijină reciproc, se orientează, îşi explică unul altuia; 3. responsabilitate individuală: deşi învaţă prin cooperare, fiecare demonstrează individual ce a învăţat; 4. deţinerea unor deprinderi de colaborare; 5. prelucrare în grup: membrii grupului trebuie să monitorizeze procesele şi relaţiile de grup şi să înveţe despre dinamica grupului (vezi Woolfolk, 1998, p. 351).

D. Fontana menţionează, ca un sprijin important pentru practica instruirii, abordarea ecosistemică a învăţării centrată pe ideea de a studia totalitatea condiţiilor de mediu în care se produc comportamentele şi schimbarea lor. Fontana reproduce, după Molnar şi Lindquist (1989), cele patru aserţiuni majore pe care se bazează abordarea ecosistemică a învăţării: 1. comportamentul este determinat de modul în care este interpretată orice situaţie dată; 2. există frecvent mai mult decât o singură modalitate valabilă în care poate fi tăcută interpretarea; 3. dacă interpretarea se schimbă, se schimbă şi comportamentul; 4. această schimbare de comportament va influenţa percepţia şi comportamentul celorlalţi (Fontana, 1995, pp. 360-361).

în lucrările unor autori (Neacşu, 1999; Macavei, 1997; Dicu şi Dimitriu, 1973) întâlnim un inventar al celor mai cunoscute (popularizate în lume şi analizate în literatura de specialitate) modele de instruire practicate - inventar extrem de util pentru reflecţia asupra transformărilor care s-au produs în concepţia despre instruire, aproape simultan cu evoluţia cunoaşterii ştiinţifice a învăţării. Cele mai accentuate direcţii de transformare se referă la locul şi rolul în instruire ale principalelor componente : profesorul, elevul, situaţia de învăţare (cu obiectivele, metodele şi strategiile didactice specifice ei).

### *3.2. Spre o nouă imagine a profesorului*

De la conceperea sa ca distribuitor de recompense și pedepse, în accepția lui de sursă de informații, până la cea de „manager al învățării" (Child, 1997, p. 144), profesorul a fost analizat în maniere extrem de diferite, uneori contradictorii. Pornind de la asertiunea că „a le spune elevilor sau a-i conduce la a spune sau la a repeta nu înseamnă a preda, ci reprezintă o tehnică prin care oamenii sunt forțați să acționeze ca o mașină" (Sprinthall și Sprinthall, 1970, p. 253), Richard C. Sprinthall și Norman A. Sprinthall inventariază trei puncte de vedere asupra rolului profesorului, concentrate în trei modele de profesor: 1. modelul cu cea mai lungă tradiție în practica educativă prezintă un profesor care selectează câteva fapte dintr-un bine cunoscut și bine definit corp de cunoștințe, pentru a le transmite elevului. Ceea ce primește elevul sunt fapte, informații, nu abilitatea de a ajunge singur la noi fapte și idei; 2. modelul profesorului care, analizând materialul și punând întrebări fără să dea și răspunsurile, ajută să elevul să învețe prin propria descoperire structura disciplinei; 3. modelul profesorului care pune accentul pe calitatea interacțiunii profesor - elev în crearea mediului de învățare.

Teoria și practica instruirii, încă de la J.A. Comenius, ne prezintă un profesor care ajută elevul să integreze partea în întreg, simplul în complex, să valorifice într-o experiență nouă cunoștințele dobândite în experiențele anterioare de cunoaștere. Rezultatele cercetărilor de tip behaviorist (mai ales cele ale lui C. Hali și B.F. Skinner) aduc în practica instruirii modelul profesorului care construiește pentru elev situații în care acesta, prin încercare și eroare, să găsească soluția la o problemă. Teoriile de sorginte filosofică, semiotice și structuraliste, precum și orientarea gestaltistă în psihologie au oferit unor cercetători ca L.S. Vîgotski, J.S. Bruner, J.B. Caroll, Ch. Osgood, O. Mowrer fundamentele teoretice pentru promovarea în practica instruirii a unui model de profesor care, respectând logica internă a disciplinei de învățământ, stimulează formarea la elev a unor structuri mintale complexe, proiecție a structurii cunoștințelor însușite. Problema pregătirii prin instruire a elevului pentru adaptarea la condițiile vieții de adult, membru al unei comunități, a apărut în modelele psihopedagogice ale unor cercetători ca J. Dewey și E. Claparede și a adus în câmpul practicii educaționale profesorul care dirijează procesele mintale ale elevului prin problematizare, strategii euristice, învățare prin descoperire, explorare, elaborare și verificare de ipoteze, studiu de caz. Acesta oferă materiale și situații de învățare în care elevul își stabilizează disponibilitățile de adaptare la mediu. Pentru Piaget, profesorul este elementul facilitator care asigură copiilor mediul corect și materialele necesare pentru a-și descoperi propria aptitudine de a învăța. Vîgotski considera că intervenția profesorului, deși esențială în procesul de învățare al copilului, este limitată de zona proximei dezvoltări a elevului. Profesorul trebuie să fie mereu disponibil pentru ajutor și încurajare, dar atunci când un copil poate reuși singur într-o activitate, intervenția lui trebuie să se reducă, pentru a permite copilului să învețe să acționeze independent. în acord cu Vîgotski, Bruner prescrie profesorului rolul de a construi „eșafodajul" în învățare prin: întărire, simplificarea activității și organizarea ei pe etape, menținerea direcției activității copilului, marcarea trăsăturilor critice, relevante ale activității, demonstrația soluției

corecte pentru imitarea ei de către copil. Accentuând rolul experienţei şi sentimentelor (nu al gândirii) în învăţare, C. Rogers consideră că „învăţarea tradiţională este atât de impersonală, de rece şi de distantă", încât informaţiile astfel obţinute „intră pe o ureche şi ies pe alta". Conform acestui autor, „învăţăm numai ceea ce este cu adevărat important şi relevant pentru noi ca oameni". Iată de ce, în lucrarea sa clasică *Freedom to Learn,* Rogers prescrie trei „condiţii necesare şi suficiente pentru promovarea învăţării: empatia, atitudinea necondiţionat pozitivă şi congruenţa" ***(apud*** Sprinthall şi Sprinthall, 1970, p. 256). Prin empatie, profesorul înţelege cu adevărat ceea ce elevul trăieşte şi experimentează, iar prin atitudine necondiţionat pozitivă, îl acceptă fără să-1 judece şi fără să-1 condiţioneze.

într-o serie de programe inovatoare, care în deceniul şapte al secolului XX şi-au propus modernizarea învăţământului prin găsirea unor căi de accelerare a dezvoltării gândirii (cum sunt programele AAAS - *The American Associationfor Advancement of Science* - sau SCIS - *Science Curriculum Improvement Study),* profesorul trebuie să trezească la copii bucuria şi plăcerea de a dobândi cunoştinţe şi, de asemenea, să formeze la aceştia deprinderi de a gândi prin observaţie, comunicare, inferenţă, predicţie, să-i ajute să experimenteze recurgând la activităţi variate, aşa cum procedează oamenii de ştiinţă. El nu trebuie să ofere copiilor de-a gata concluziile generale, ci să-i facă să ajungă ei înşişi la aceste concluzii. întrebarea tradiţională „Ce am învăţat noi astăzi ? " este astfel înlocuită cu „Ce am observat noi astăzi ? " (Olmy, 1970, p. 153). într-un alt program destinat stimulării funcţiilor cognitive, programul lui Feuerstein, numit programul de îmbogăţire experimentală (IE), profesorul mediază experienţele de învăţare ale elevilor, le facilitează abordarea situaţiilor de învăţare, favorizează apariţia motivaţiei intrinsece pentru sarcină, îi face să conştientizeze dificultăţile şi caută calea prin care fiecare dificultate poate fi depăşită (vezi Feuerstein, 1980). în sistemul de predare deliberată a controlului psihic la adolescenţi, experimentat timp de 4-5 ani de David McClelland şi Alan Alschuler, profesorii au avut rolul de a ajuta elevii - prin interacţiuni educaţionale special alese - să-şi dezvolte un mai mare control asupra lor înşişi şi asupra mediului. Rolul profesorului a fost acela de a simula în clasă diferite situaţii în care elevii să experimenteze consecinţele propriilor decizii.

Teoriile actuale referitoare la rolul şi funcţiile profesorului în instruire nu pot să nu surprindă faptul că funcţia profesorului nu este de a accelera dezvoltarea copilului sau de a grăbi ritmul depăşirii stadiilor, ci de a se asigura că trecerea prin fiecare stadiu este completă: „Eşecul profesorilor în a asigura un cadru adecvat pentru învăţare sau pentru construirea cunoştinţelor şi experienţei dobândite de copil în clasă poate determina eşecul copilului în a dobândi un potenţial maxim" (Woolfolk, 1995, p. 45), iar aspiraţia profesorului trebuie să fie aceea de a conduce elevul în punctul din care acesta se poate ajuta singur.

### *3.3. Restructurări ale atitudinii faţă de obiectivele instruirii*

Interesul pentru natura materialului de învăţat a introdus în teoria şi practica instruirii concepţia că materialul care urmează a fi învăţat trebuie să fie exprimat în termenii unor obiective ale învăţării clare, obiective care să fie privite ca deziderate ale fiecărei lecţii particulare. Bloom şi Kratwohl au formulat câteva seturi de categorii generale şi

specifice care cuprind toate rezultatele învățării ce pot fi așteptate în clasă sau în sala de lectură. Aceste categorii de obiective sunt aranjate de la simplu la complex. Fiecare dintre categoriile superioare de rezultate includ rezultatele de la nivelul inferior. în ce privește natura procesului învățării, așa cum specifică Gagng, unii teoreticieni par să acorde prioritate strategiilor cognitive ca obiectiv al instruirii. Acest lucru este propus, de exemplu, în lucrările lui Bruner (1960, 1971) și este justificat de ideea că scopul final al instruirii este acela de a forma din elev un autodidact eficient.

Ca o soluție la nevoia din câmpul practicii instruirii de a identifica metodele prin care elevul poate fi dirijat spre achiziționarea de cunoștințe cu mari posibilități de transfer și cu un înalt grad de operaționalitate și utilitate, modelul instruirii fundamentat pe cercetările și reflecțiile lui Gagne propune un efort suplimentar din partea managerilor instruirii pentru a defini obiectivele intervenției instrucționale, pentru a cunoaște condițiile de instruire și de învățare, pentru a structura conținuturile învățării (vezi Gagne, 1975, pp. 290-293).

La problemele cu care se confruntă practica instruirii prin structurarea conținuturilor învățării conform logicii disciplinei de studiat în școală, structurare subsumată unor obiective care sunt gândite pentru direcțiile generale de dezvoltare ale elevilor, au venit soluții din partea unor modele de instruire centrate pe elev, pe individualizarea instruirii. Modele de instruire cum sunt cele fundamentate pe teoriile lui J.B. Carroll și B.S. Bloom propun lecții cu grupuri de elevi omogene (ca nivel de învățare), care primesc sarcini de învățare adecvate propriului nivel. Factorii de care depinde eficiența învățării în aceste condiții sunt considerați a fi: sarcina de învățat, timpul acordat învățării, aptitudinea pentru învățare, capacitatea de înțelegere a scopului instruirii, calitatea instruirii (personalitatea profesorului, planuri, programe, manuale, metodologia didactică). Se lucrează cu fișe de muncă independentă, cu caiete personale de studiu, cu fișe personale de evaluare (vezi Neacșu, 1999). Alte modele care vizează instruirea prin programe centrate pe elev și realizarea maximală a individualizării instruirii sunt cele care propun o organizare modulară a instruirii. Instruirea este structurată în unități numite moduli, care au fiecare obiective, activități, secvențe de prezentare a materialului, modalități de evaluare proprii. Ca solicitări didactice, parcurgerea unui modul presupune: consultarea independentă a surselor de informație, identificarea și extragerea problemei de rezolvat prin demers propriu, individual, căutarea de soluții și analiza și comentarea soluțiilor în echipă, exerciții practice de susținere a opiniei și alternativelor identificate.

Trebuie menționat și modelul instrucțional propus de I. Jinga și I. Negreț, intitulat modelul „învățării eficiente în clasă". Dorind să reducă efectele negative ale realității sesizate, și anume aceea că „în școală se practică cu precădere un model instrucțional deficitar, centrat pe învățarea individuală acasă, adică același care se practica în școala selectivist-elitistă în urmă cu o jumătate de secol" (Jinga și Negreț, 1999, p. 56), autorii au construit și experimentat între anii 1986 și 1988 un model instrucțional care a permis obținerea unor rezultate deosebite: reducerea numărului de elevi cu rezultate submediocre și mediocre la disciplinele incluse în experiment; creșterea nivelului de pregătire a tuturor elevilor; dezvoltarea atât la elevi, cât și la profesori a sentimentului de încredere în propriile posibilități de a reuși, creșterea satisfacției de a învăța la elevii cu ritm mai lent de învățare.

Tehnicile și instrumentele care trebuie să fie stăpânite de profesor pentru planificarea categoriilor fundamentale de activități presupuse de model sunt: tehnica elaborării, aplicării și prelucrării rezultatelor testelor inițiale sau predictive (prin care se diagnostichează starea inițială a instruirii); tehnica proiectării instruirii, adică a proiectării programelor de îmbogățire și de recuperare, și tehnica dirijării nemijlocite a mecanismelor învățării; tehnica construirii, aplicării și valorificării testelor de evaluare formativă continuă și sumativă periodică. Toate acestea presupun ca profesorul/educatorul să fie competent în: a-și preciza intențiile și a le transpune în obiective; a estima dacă obiectivele sunt realizabile cu numărul de copii și în timpul avut la dispoziție; a analiza și sintetiza informațiile venite din sfera colectivității de elevi și din zona documentelor școlare orientative; a extrage esențialul din conținuturile activității; a stabili sarcini pentru fiecare obiectiv de învățare; a elabora situații optime de învățare combinând metode și materiale cât mai adecvate; a identifica tipurile de motivație a învățării adecvate tipurilor de învățare implicate în sarcinile de învățare construite; a stabili nivelul acceptabil al performanței standard; a-și stabili un sistem de evaluare a eficienței activității pe care o realizează. Autorii modelului sunt conștienți că toate aceste competențe pe care trebuie să le dețină profesorul pot limita aplicarea modelului: „Se înțelege că elaborarea scrisă a «scenariilor» (ca și cea a proiectelor pedagogice, de altfel) este obligatorie pentru educator numai până în momentul în care și-a transformat demersul pe care ele îl presupun în deprinderea de a conduce eficient, în acest fel, activitățile didactice. Nu-i mai puțin adevărat că viteza transformării acestui demers didactic în deprindere («artă») este diferită de la un educator la altul. Imposibilă nu este, bineînțeles, pentru nimeni o atare tentativă" (Jinga și Negreț, 1999, pp. 89-90).

O soluție care se conturează este aceea a elaborării unui model de instruire oferind profesorului materiale și instrumente care să suplinească, atunci când este cazul, ritmul mai lent de transformare a științei elaborării de scenarii didactice în deprinderi adecvate sub aspectul generalității și specificității și cu doza optimă de stabilitate și flexibilitate. Elaborarea unui asemenea model necesită investiții materiale, financiare, de energie și gândire creatoare la nivel mai înalt decât cel reprezentat de cadrul didactic direct și nemijlocit responsabil de învățarea eficientă în clasă. Considerăm că pentru limitarea arbitrarului (și, de ce să nu recunoaștem, chiar a diletantismului) în managementul instruirii este absolut necesară susținerea prin orice mijloace a cercetării psihopedagogice bazate pe comandamente aplicative bine și ferm precizate.

## *3.4. Spre o nouă imagine a elevului în școală*

în ce privește natura elevului, adică factorii interni care influențează abilitatea de a învăța, cel mai frecvent au fost studiați factorii cognitivi, ca inteligența, procesarea informației și creativitatea, dar s-a recunoscut și importanța celorlalți factori: afectivi (în special emoționali), motivația, nivelul de maturizare, vârsta, sexul, mediul social, deprinderile de studiu și memorare. Printre factorii afectivi s-au analizat: anxietatea, imaginea de sine, extraversia/introversia, iar ca deprinderi de studiu: deprinderea de fixare a unor scopuri realiste pentru învățare, de utilizare a diferitelor forme de

întărire, de organizare a timpului, de organizare a materialului, de recapitulare. La acestea se adaugă și ceea ce Biggs numește mai târziu, în 1993, modul în care elevul abordează sarcina de învățare, abordare care poate fi de suprafață sau profundă, prima cu o investiție minimă de timp și efort în sarcina de învățat și cu insuficientă atenție acordată înțelegerii (vezi Fontana, 1995).

înțelegerea strategiilor învățării ca factori care rezidă și în alte resurse interne ale elevului, pe lângă capacitățile lui cognitive, a oferit fundamentele teoretice pentru a eficientiza realitatea desemnată de sintagma „organizarea instruirii".

Cercetările asupra strategiilor învățării au relevat faptul că elevul poate accede la strategiile cognitive, atât în cadrul unui sistem instrucțional, cât și prin autoinstruire, într-o situație particulară de învățare, el poate conștientiza, printr-o întărire întâmplătoare, că a utilizat o anume strategie. Dar dacă întărirea nu are loc, strategia utilizată întâmplător nu va fi conștientizată, ceea ce înseamnă că ulterior va fi folosită tot prin hazard, nu conștient, voluntar. Sistemul instrucțional conduce elevul la a-și folosi resursele specifice de procesare astfel încât să răspundă sarcinii de învățare. Există strategii instrucționale care îl conduc la utilizarea unei strategii cognitive și strategii care îl ajută să aloce optim încercările sau timpul de învățare a conținutului. Formularea unor întrebări cum ar fi aceea referitoare la posibilitatea ca prin învățarea unei strategii cognitive eficiente să se compenseze o capacitate cognitivă scăzută sau o limitare a resurselor de procesare a informației, de maxim interes pentru teoria și practica educației, a influențat perfecționarea practicii educaționale. Cercetările lui Piaget pot oferi unele sugestii în acest sens: copilul poate fi ajutat să facă tranziția către un nou stadiu de dezvoltare prin implicarea lui activă într-un mediu stimulator, dacă este ajutat să înțeleagă cum pot fi îmbogățite ipotezele. Conform teoriilor lui Vîgotski și Bruner, elevul poate fi dirijat spre o activitate care se încadrează în zona proximei dezvoltări prin sarcini care să nu fie nici atât de simple încât să devină plictisitoare, nici atât de complexe încât să demoralizeze și să favorizeze renunțarea. Științele cognitive au încercat să răspundă conform orientării lor, dezvoltând interesanta teorie a diferitelor forme de autoprogramare a memoriei de lungă durată. S-au desfășurat experimente care au demonstrat că elevii își pot forma deprinderi de autoprogramare pentru a și adapta resursele de procesare la cerințele sarcinilor de învățare. Planurile de învățare a unor astfel de strategii par să necesite organizarea unei mari varietăți de situații practice pe o perioadă de mai multe luni. Creșterea capacității de procesare a elevilor poate constitui obiectivul unei intervenții educativ-formative fie pentru compensarea unei diminuări, din diferite cauze, a resurselor de procesare, fie pentru conducerea elevilor spre stadiul de elev-expert, spun specialiștii (Norman, Bobrow, Woolfolk etc). Când mobilizarea resurselor de procesare nu este suficientă (cazurile de limitare a resurselor de procesare sau de limitare a bazei de date pentru procesare, descrise de Norman și Bobrow) sau când se vizează eficientizarea învățării în scopul unor performanțe, profesorii trebuie să întreprindă demersuri specifice, orientate de dezvoltarea la elevi a unor tactici și strategii de învățare. în deceniul șapte al secolului XX au proliferat programele de educație cognitivă în care sunt utilizate frecvent concepte ca „optimizarea proceselor cognitive", „automatizarea strategiilor și proceselor cognitive", „antrenament al inteligenței", „potențial de învățare", „strategii cognitive",

„capacitate de învățare", „strategii de învățare" (Zlate, 1999), dar ele au atras atenția și asupra limitelor unui model de intervenție instrucțională care se adresează doar optimizării strategiilor cognitive.

Necesitatea depășirii stadiului în care instruirea își propune să învețe elevii strategiile cognitive a mai fost relevată și de observarea faptului că, deși unele modele de instruire au reușit să înarmeze elevii cu strategii cognitive operaționale în sarcini specifice de învățare, aceste strategii nu s-au dovedit a fi transferabile la toate sarcinile de învățare.

Weinstein observa că „le spunem elevilor noștri CE să învețe, dar nu știm mai nimic despre CUM să învețe. Presupunerea că abilitățile implicate în învățare sunt înnăscute sau achiziționate în mod natural este probabil falsă. De altfel, este adevărat că mulți copii sau adulți achiziționează abilități intelectuale eficiente ca urmare a experienței lor individuale, școala contribuind prea puțin la a sistematiza sau generaliza această experiență" (O'Neil, 1978, p. 32). Este mai mult o remarcă justificatoare a unui demers mereu necesar și niciodată suficient de a cerceta CUM învață oamenii și de a căuta modalitatea potrivită de formare a abilităților necesare învățării eficiente.

## 3.5. *Experiențe* ji *sugestii privind optimizarea învățării în școală*

Psihologia educațională a înregistrat modele teoretice și studii aplicative ce pledează pentru introducerea în programele de intervenție instructiv-formativă a unor obiective care să vizeze explicit, prin sarcini de învățare specifice, formarea la elev, chiar de la primele lui experiențe de învățare școlară, a acelor tactici și strategii de învățare, deprinderi de studiu și dimensiuni ale stilului de învățare care să-1 instrumenteze pentru evoluția spre stadiul de elev „expert" în știința și arta învățării. Rezultatele cercetărilor lui Speer și Flawell (1979), Flawell și Kreuzer (1975), Flawell (1985), Kail (1990) au demonstrat că elevii pot fi învățați încă din primii ani de școală: să-și construiască reprezentări realiste despre capacitatea memoriei lor de lucru; să Înțeleagă faptul că recunoașterea este mai ușoară decât reproducerea; să știe că reproducerea prin parafrază a unei povestiri este mai ușoară decât reproducerea ei cuvânt cu cuvânt; să înțeleagă faptul că pe măsură ce intervalul dintre învățare și reactualizare crește, reactualizarea este mai dificilă; să estimeze dificultățile sarcinilor de memorat; să-și focalizeze atenția asupra detaliilor importante și să neglijeze detaliile minore ale sarcinilor *(apud* Hamilton și Ghatala, 1994). Pressley, Levin și Ghatala (1984, 1990) au demonstrat că și elevii mici învață să-și monitorizeze eficiența strategiilor. Dacă sunt îndrumați explicit, ei învață să fie atenți la cât de bine au rezolvat o sarcină și la modalitățile de rezolvare care se dovedesc eficiente pentru un număr cât mai mare de probleme. De asemenea, pot învăța să-și autoevalueze progresul în achiziționarea unor deprinderi cum sunt cele de scriere corectă și inteligibilă sau de gestionare a timpului de lucru (vezi Woolfolk, 1995). Evidențiind rolul pe care îl au în creșterea productivității învățării unele atitudini pozitive, constructive față de sarcina de învățare, Schunk (1991) și Bandura (1986) au conturat, ca posibile obiective ale intervenției instrucționale: formarea deprinderii elevilor de a-și aprecia eficiența, de a-și întări încrederea în propria capacitate de a învăța (cu judecăți de genul „e greu, dar pot; nu pot încă să fac acest lucru, dar încerc"), de a se simți eficienți, de a persista atunci

când întâlnesc obstacole, de a sesiza când comportamentul lor este insuficient pentru a răspunde sarcinii. Toate aceste deprinderi implică autoobservare, concentrarea atenției voluntare asupra aspectelor, determinanților și efectelor propriului comportament. Ele oferă elevului capacitatea de a-și utiliza eficient sensibilitatea pentru diferiți indicatori ca vocea profesorului, gesturile acestuia sau ale colegilor și îl susțin în a vorbi despre sine într-o manieră constructivă, pozitivă, în a evita atât indiferența față de sarcină, cât și anxietatea excesivă, teama, vinovăția, frustrarea în sarcinile cu care se confruntă în școală.

D. Dansereau observă, cu referire la perioada 1971-1974, că, deși numărul lor a crescut, „majoritatea programelor de antrenare a strategiilor învățării nu au o bază empirică, realizează un antrenament destul de superficial al strategiilor (de obicei doar un subset al unor componente esențiale), sunt evaluate după criterii nespecifice (...), sunt bazate pe SQ3R, propus de Robinson (1946), care în general este nespecific și presupune că fiecare elev este capabil să acceadă la proceduri mai specifice prin dirijare" *(apud* O'Neil, 1978, p. 7). împreună cu Long, McDonald, Afkinson, Ellis, Collins și Evans, Dansereau concepe în 1975 un program de antrenare a strategiilor învățării. Programul implică trei pași de bază: identificarea potențialului efectiv și antrenabil de care dispune elevul în ce privește strategiile învățării; dezvoltarea metodelor pentru a le preda; evaluarea eficienței strategiilor obținute și a antrenamentului realizat.

F. Richardson sugerează educarea și antrenarea automonitorizării și autoevaluării pentru a maximiza autoreglarea *(self-direction)* activă. El experimentează un model care constă în următoarele nouă activități: explicitarea deciziei de a învăța, specificarea obiectivelor învățării sau antrenamentului, finalizarea unui „contract" (informai) în care să fie formulate explicit obligațiile și beneficiile elevului și ale programului, autoevaluarea inițială a deprinderilor și pregătirea, programul de antrenament suplimentar în cazul în care la autoevaluarea inițială s-au identificat unele necesități de remediere, antrenamentul, automonitorizarea progresului și performanței, autoevaluarea periodică și autocorecția, autoevaluarea finală *(apud* O'Neil, 1978, pp. 74-75).

R.S. Logan își propune să specifice instrumentele și procedurile necesare pentru a analiza problematica strategiilor învățării în vederea proiectării, dezvoltării, implementării și controlului unui program de formare și antrenare a acestora. Pornind de la premisa că deficiența în învățare poate fi compensată sau redusă prin scenarii de învățare specifice, autorul delimitează trei pași inerenți unui asemenea demers: 1. identificarea caracteristicilor celui ce învață; 2. dezvoltarea suportului concret al intervenției; 3. colectarea și analiza datelor referitoare la performanțele obținute.

J.W. Rigney realizează un inventar al variabilelor de bază în domeniile care trebuie interrelaționate în proiectarea unui sistem instrucțional care să învețe elevii să folosească mai eficient operațiile de procesare cognitivă în achiziționarea, reținerea și regăsirea informației, specifice învățării umane complexe. Ca variabile, el menționează : 1. strategiile cognitive, care pot fi: a) reprezentaționale (verbale, imagistice), b) selecționale (atenționale, intenționale) și c) autodirecționale (autoprogramare, automonitorizare); 2. aplicații ale strategiilor cognitive pe baza sarcinilor de orientare, care pot fi; a) ca tipuri: instrucții, întrebări, b) ca localizare: anterioare, distribuite, consecutive, c) ca scop: restrânse, largi; 3. blocurile de conținuturi, care pot fi:

a) informaţii: naraţiuni, explicaţii, reprezentări, proceduri, b) performanţe: semantice înalte sau scăzute, motrice înalte sau scăzute (vezi O'Neil, 1978, p. 193)

într-un studiu din 1989, axat pe compararea abilităţilor metacognitive ale elevilor mici şi ale celor mai mari, E. Bondy {*apud* Zimmerman, 1995, p. 262) oferă nouă sugestii pentru educatori în scopul dezvoltării proceselor metacognitive ale elevilor, în special al dezvoltării capacităţii lor de monitorizare a înţelegerii: elevul să ţină un jurnal al învăţării; să se poarte discuţii despre activităţile metacognitive implicate în învăţarea sarcinii particulare, concrete (estimarea dificultăţii sarcinii, fixarea de scopuri, alegerea de strategii); să se asigure un permanent feedback; să se facă iniţierea în tehnica autochestionării; să se înveţe tehnica inventarierii materialului; să se deprindă autoevaluarea nivelului înţelegerii; să se planifice paşii învăţării; să se înveţe explicit cum se studiază; să se urmărească în permanenţă abordarea logică şi sistematică a problemelor.

într-un studiu din 1989 („A pune strategiile învăţării în funcţie") SJ. Derry, citat de Hamilton şi Ghatala, se întreabă pentru ce fel de elevi şi sarcini de învăţare este eficient să se conceapă învăţarea strategiilor învăţării. Cercetările din 1990 şi 1992 realizate de Ghatala, Pressley, Harris, Marks, axate pe problematica exigenţelor pe care le impune predaref strategiilor de învăţare, au permis formularea recomandării ca „strategiile învăţării să fie învăţate explicit din cele mai mici clase până în clasele mari" (Hamilton şi Ghatala, 1994, p. 137 ; vezi şi Woolfolk, 1995, pp. 271-279).

Dacă strategiile şi tacticile care stimulează achiziţiile în sfera cogniţiei sunt mai bine puse la punct, teoria actuală a instrucţiei semnalează în schimb faptul că pentru un anume tip de achiziţii (de exemplu dezvoltarea unor sentimente pozitive faţă de cât şi cum s-a învăţat) tacticile şi strategiile de intervenţie nu sunt prea bine cunoscute : „Pare simplu să antrenezi elevii în a-şi fixa obiective tot mai precise de învăţare, dar felul în care elevii îşi fixează singuri scopurile (obiectivele) este greu de surprins prin studii de laborator, care rup învăţarea de contextul natural în care se produce, la şcoală sau acasă" (Winne, 1995, p. 185). Profesorii neglijează adesea predarea cunoştinţelor condiţionale referitoare la *când, unde si de ce* se folosesc strategiile de învăţare, pe de o parte pentru că nu-i realizează semnificaţia şi pe de altă parte pentru că presupun că elevii fac inferenţe pur şi simplu, dar politicile educaţionale sunt din ce în ce mai atente cu aceste aspecte şi la ora actuală se conştientizează faptul că strategiile instrucţionale care permit formarea a ceea ce se numeşte „elev autonom" sunt corelate cu realităţi desemnate de „alte sintagme semnificative : învăţare automotivată, educaţie diferenţiată, mijloace pedagogice orientate (sugerate) sau alese inducţional, (auto)disciplină şcolară, învăţare (in)dependentă, autonomia educatorului, asumare de roluri, relaţie educaţională (a)simetrică" (Neacşu, 1996, p. 4).

Psihologia şi ştiinţele educaţiei fac eforturi continue de surprindere a tendinţelor de reconfigurare a modelelor de instruire. Poate cu speranţa că prin chiar faptul identificării lor va fi influenţată şi capacitatea instituţiilor, educative de a se schimba în spiritul acestor tendinţe.

# Bibliografie selectivă

AUSUBEL, D.P., ROBINSON, RG. (1981), *învățarea în scoală. O introducere în psihologia pedagogică,* EDP, București.

BAYROU, F. (1990), *1990 - 2000. La decennie des mal-appris,* Flammarion, Paris.

BIRCH, A. (2000), *Psihologia dezvoltării,* Editura Tehnică, București.

BOEKAERTS, M. (1995), „Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories", *Educațional Psychologist,* nr. 30(4), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, pp. 195-200.

BRUNER, J.S. (1970), *Pentru o teorie a instruirii,* EDP, București.

CHILD, D. (1997), *Psychology and the Teacher,* Cassel, London, Washington.

DAVITZ, E.R., BALL, S. (1978), *Psihologia procesului educațional,* EDP, București.

DERRY, S. (1996), „Cognitive Schema Theory in the Constructiv ist Debate", *Educațional Psychologist,* nr. 31 (3/4), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, pp. 163-174.

DICU, A., DIMITRIU, E. (1973), *Probleme de psihosociologie a educației,* Editura Științifică, București.

ENTWISTLE, N. (1995), „Introdviction: Influences of Instructional Settings on Learning and Cognitive Development - Findings from European Research Programs", *Educațional Psychologist,* nr. 30 (1), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, pp. 1-3.

FEUERSTEIN, R., RÂND, Y., HOFFMANN, M., MILLER, R. (1980), *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability,* University Park Press, Băltimore.

FONTANA, D. (1995), *Psychr'ngy for Teachers,* Macmillan Press Ltd., Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London, in association with British Psychological Society, Leicester, ed. a 3-a.

GAGNE, R.M. (1975), *Condițiile învățării,* EDP, București.

GARDNER, H. (1996), *Les intelligences multiples,* Editions Retz, Paris.

GOLU, P. (1985), *învățare și dezvoltare,* Editura Științifică și Enciclopedică, București.

HAM1LTON, R.; GHATALA, E. (1994), *Learning andInstruction. Educațional Psychology,* McGraw-Hill Inc., New York, St. Louis, San Francisco, Toronto.

HUSTI, A., (1996), *Changements dans le monde de l'education,* Editions Nathan, Paris.

JINGA, L, NEGRET, I. (1999), *învățarea eficientă,* Aldin, București.

KNIGHT, P., HELSBY, G., SAUNDERS, M. (1998), „Independence and Prescription in Learning", *British Journal of Educațional Studies,* voi. 46, nr. 1, pp. 54-67.

LEHTINEN, E. (ed.) (1995), „Long-Term Development of Learning Activity : Motivational, Cognitive and Social Interaction", *Educațional Psychologist,* nr. 30 (1), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey, pp. 21-35.

LEINO, A.-L. (ed.) (1989), „A Study of Learning Styles", *Research Bulletin,* nr. 2, Helsinki.

MACAVEI, E. (1997), *Pedagogie,* EDP, București.

MANDL, H., FRIEDRICH, F.H. (Hrsg) (1992), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention,* Hogrefe Verlag fur Psychologie, Gottingen, Ziirich.

MAYER, R.E. (1996), „Learners as Information Processors: Legacies and Limitations of Educațional Psychology's Second Metaphor", *Educațional Psychologist,* nr. 31 (3/4), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, pp. 151-161.

MEIRIEU, P. (1993), *Apprendre... oui, mais comment,* ESF, Paris.
MOISE, C. (1996), *Concepte didactice fundamentale,* Ankarom, Iași.
NEACȘU, I. (1996), „Formarea personalității autonome - dimensiune a proiectului educativ. Reconstrucția principiilor", *Învățământul primar,* nr. 1-2 , pp. 2-5.
NEACȘU, I. (1999), *Instruire si învățare. Teorii, modele, strategii,* EDP, București.
NUTHALL, G. (1996), „Commentary: Of Learning and Language and Understanding", *Educațional Psychologist,* nr. 31 (3/4), Lawrence Erlbaum Associates Pubîishers, Mahwah, New Jersey, pp. 207-214.
OLMY, M. (1970), *Logical Thinking in Second Grade,* Teachers College Press, Columbia.
O'NEIL, F.H. jr. (ed.) (1978), *Learning Strategies,* Academic Press, New York, San Francisco, London.
POTOLEA, D. (1989), „Profesorul și strategiile conducerii învățării", in: *Structuri, strategii și performanțe în învățământ.* Editura Academiei, București.
SCHUNK, D.H. (1996), „Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning", *American Educațional Research Journal,* voi. 33, nr. 2, Washington, pp. 359-382.
SPRINTHALL, R.C., SPRINTHALL, N.A. (1974), *Educațional Psychology: A Developmental Approach,* Addison Wesley Publishing Company, London.
WEINERT, F.E., HELMKE, A. (1995), „Interclassroom Differences in Instructional Quality and Interindividual Differences in Cognitive Development", *Educațional Psychologist,* nr. 30 (1), Lawrence Erlbaum Associates Pubîishers, Hillsdale, New Jersey, pp. 15-20.
WINNE, P.H. (1995), „Inherent Details in Self-Regulated Learning", *Educațional Psychologist,* nr. 30 (4), Lawrence Erlbaum Associates Pubîishers, Mahwah, New Jersey, pp. 173-187.
WOOLFOLK, A.E. (1995), *Educațional Psychology, the Complexity ofthe Classroom,* AUyn & Bacon, Boston, London.
WOOLFOLK, A.E. (1998), *Educațional Psychology,* Allyn & Bacon, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, ed. a 7-a.
ZIMMERMAN, B.J. (1995), „Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective", *Educațional Psychologist,* nr. 30 (4), Lawrence Erlbaum Associates Pubîishers, Mahwah, New Jersey, pp. 217-221.
ZLATE, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive,* Polirom, Iași.
ZLATE, M. (2000), *Introducere în psihologie,* Polirom, Iași.

*Mihaela Roco*

# Abordări psihologice despre creativitate în preajma mileniului III

## 1. însemnătatea creativității

La sfârșitul mileniului II, oamenii au creat peste 20 de milioane de obiecte, produse, tehnologii mai mult sau mai puțin complexe, opere de artă, care nu-și găsesc corespondent în natură. Dintre aceste realizări ale creativității umane, peste 90% au fost elaborate în ultimele două decerni ale secolului XX.

Forțele creative au accelerat în timp progresul societății, contribuind într-o anumită măsură la creșterea potențialului creativ individual, astfel încât putem vorbi de generații „cultural-creative" care se succedă la intervale de timp din ce în ce mai mai mici.

Un sondaj realizat în peste 100 de companii și firme de mare prestigiu din SUA, Europa de Vest și Japonia a urmărit să evidențieze atitudinea acestora față de creativitate. Astfel, una dintre probleme s-a referit la angajarea unui nou membru în una dintre companiile respective: „Aveți de ales între trei candidați, fiecare excelând într-un mod diferit. Pe care dintre cei trei candidați îl veți alege:

- pe cel care excelează în memorare, gândire și învățare ?
- pe cel care excelează în relațiile interpersonale ?
- pe cel care excelează în creativitate ? ".

95% dintre comisiile departamentelor de selecție au optat pentru persoane cu potențial creativ înalt.

Cercetările în domeniul creativității au devenit mai numeroase pe la mijlocul secolului XX, ele începând să se realizeze în mod sistematic după 1950, dată la care J.P. Guilford, președintele de atunci al Asociației Americane de Psihologie, a ținut o celebră conferință, unde i-a îndemnat pe toți psihologii să studieze temeinic și în mod direct creativitatea în vederea valorificării și stimulării acesteia.

Fundația Națională de Știință (National Science Foundation) din SUA finanțează din bugetul statului teme prioritare ale cercetării științifice. In anii '70, creativitatea a fost una dintre aceste direcții fundamentale ale activității științifice. în 1989, Congresul american a stabilit printr-o lege ca anii '90 să reprezinte „Decada Creierului", iar National Science Foundation și-a propus să investigheze problemele legate de afectivitate,

respectiv de activitatea sistemului litnbic. Vom prezenta teoria neurobiopsihologică a creativității, aceea care caută să analizeze creativitatea în legătură directă cu activitatea creierului, o dată cu trecerea în revistă a celor mai noi abordări ale acestui fenomen.

Dacă în anii '50-'60 creativitatea a fost oarecum neglijată în cadrul cercetărilor psihologice, situație consemnată în mod plastic în expresii precum „copil vitreg al psihologiei" (May, 1980) sau „orfan al psihologiei" (Sternberg, 1996), în ultimele două-trei decenii a intervenit o schimbare radicală. Creativitatea a început să fie socotită la fel de importantă ca și inteligența, desemnată metaforic drept „copilul răsfățat al psihologiei". S-a constituit convingerea că numai datorită creativității putem răspunde solicitărilor semnificative din mediul nostru de viață pe căi noi și adecvate. Într-adevăr, datorită ritmurilor în care se schimbă lumea este foarte probabil ca importanța creativității în viața noastră să crească în mod considerabil, indiferent de tipul profesiei și al funcțiilor pe care le vom îndeplini.

Viziunea sintetică asupra studiului privind creativitatea din ultimii 30 de ani ne arată că majoritatea cărților și articolelor au încercat să răspundă la întrebarea „Ce este creativitatea?" numai prin analiza persoanei, a indivizilor izolați, ignorându-se faptul că nu putem lăsa deoparte munca tuturor oamenilor din diferite perioade istorice și medii sociale, în care acțiunile lor se întrepătrund în planul cunoașterii. M. Csikszentmihalyi (1997) apreciază că în abordarea științifică a creativității trebuie să plecăm de la întrebarea „Unde este creativitatea ? ". încercând să răspundem, vom constata că ceea ce numim creativitate nu este niciodată rezultatul unei acțiuni individuale, ci este produsul a trei forțe individualiste:

1. *Setul instituțiilor sociale* sau *câmpul,* care selectează din variațiile produse de individ pe acelea care merită să fie reținute;
2. *Domeniul cultural stabil,* care va conserva și va transmite ideile noi selectate, sau cel care formează generația următoare;
3. *Individul,* care aduce unele schimbări în domeniu, schimbări pe care câmpul le va considera sau nu creative.

Creativitatea rezultă din interacțiunea acestor trei sisteme.

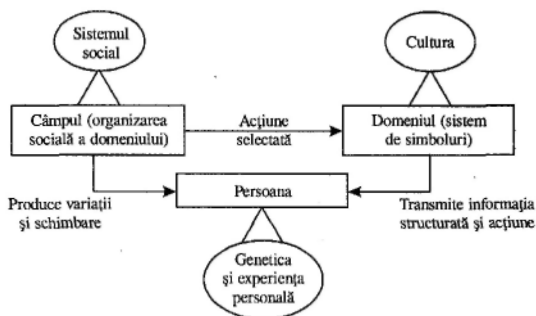
Unii psihologi centrați pe studiul persoanei creative sunt tentați să-1 considere pe Csikszentmihalyi un trădător al psihologiei în favoarea cercetării social-istorice. Cu toate acestea, neînțelegerea contextului complex în care oamenii creează este nefavorabilă cunoașterii adecvate referitoare la „cine e persoana" și „ce face persoana" care creează. Nu putem ignora faptul că persoana creativă este o parte a sistemului de influențe mintale și de informații. Din această perspectivă, în ceea ce privește *domeniul* întrebarea fundamentală este : „Care sunt modurile diferite în care informația poate fi stocată și transmisă, precum și felul în care structurarea informației afectează creativitatea ? ". Este necesar să dezvoltăm concepte și mărimi pentru evaluarea structurării informației, care să ducă la descoperirea acelor sisteme de simboluri optime pentru imaginarea ideilor creative și pentru transmiterea lor peste timp. Științele cognitive și inteligența artificială au încercat să rezolve aceste probleme. De asemenea, ar trebui să înțelegem mai bine cum accesează diferitele categorii de indivizi informația și cum putem să „trezim" creativitatea prezentă la majoritatea oamenilor și să asigurăm

condițiile pentru dezvoltarea ei în viitor. Un rol însemnat pentru atragerea oamenilor spre un anumit domeniu îl are buna organizare a sistemului în interior.

în cazul individului, *alpersoanei,* întrebarea principală este: „Cum reușesc anumite persoane să producă o mai mare cantitate de variații într-un domeniu ? ". Răspunsurile implică variabilele motivațional-afective și, desigur, pe cele cognitive ale persoanelor, care trebuie să fie studiate longitudinal, Iuându-se în calcul toate forțele interacțiunii complexe persoană - câmp - domeniu.

Efectele sistemului social sau ale *câmpului* asupra creativității au fost mai puțin studiate. întrebarea esențială este: „Care sunt formele organizării ce facilitează selecția noilor variații și includerea lor în domeniu? ". Simonton a condus cercetări intensive privind relațiile dintre trăsăturile sistemului social și frecvența comportamentului creativ.

M. Csikszentmihalyi a construit următoarea schemă pentru a explica interacțiunea celor trei sisteme din care rezultă creativitatea:




## 2. Noțiunea de creativitate

Noțiunea de creativitate a fost introdusă în psihologie de G.W. AUport pentru a desemna o formațiune de personalitate. In opinia lui AUport, creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligență), atitudini sau trăsături temperamentale. Acesta este unul dintre motivele principale pentru care în dicționarele de specialitate apărute înainte de 1950 termenul „creativitate" nu este inclus.

Cu toate acestea, abordări mai mult sau mai puțin directe ale creativității s-au înregistrat și înainte de 1950, aceasta fiind consemnată sub alte denumiri: inspirație, talent, supradotare, geniu, imaginație sau fantezie creatoare.

### *2.1. Inspirație*

**Inspirația** este o stare psihică de tensiune puternică, cu o durată mai mică sau mai mare, în cursul căreia se conturează în linii mari viitoarea idee, soluția nouă. Atributele esențiale ale inspirației sunt: spontaneitatea și vibrația afectivă.

Cercetările psihologice ulterioare au arătat că inspirația este o etapă a procesului de creație.

## *2.2. Talent*

Cuvântul **talent** provine din grecescul *talanton,* talant, unitate de măsură a greutății și, prin extensie, monedă cu valoare corespunzătoare celei a unui talant de aur sau de argint. în dicționarul Larousse sensul psihologic al termenului „talent" privește aptitudinea sau superioritatea naturală dobândită pentru a face un anumit lucru. în majoritatea dicționarelor de psihologie, talentul este considerat o formă specială a unor capacități sau abilități, cum ar fi capacitatea muzicală, care este înnăscută sau moștenită și face posibilă obținerea unor rezultate superioare (vezi Chaplin, 1995, p. 461). Talentul este văzut ca fiind o „aptitudine naturală și care se manifestă într-o anumită direcție" (Drever, 1992, p. 293). Talentul este o continuare a aptitudinii, o treaptă superioară de dezvoltare a acesteia, fiind caracterizat nu doar prin efectuarea cu succes a unei activități, ci și prin capacitatea de a crea opere originale. După M. Bejat, individul înzestrat cu talent se caracterizează printr-o inteligență deosebită, o puternică impresionabilitate, o mare exigență față de sine, dispunând de un puternic spirit autocritic care-1 face să fie permanent nemulțumit cu ceea ce creează și să năzuiască spre perfecțiune. Șt. Zissulescu consemnează ca trăsătură distinctivă a talentului uriașa putere de muncă.

## *2.3. Geniu*

Termenii **supradotare** și **geniu** se întrepătrund în mare măsură și de aceea au fost considerați ca desemnând fenomene similare.

Persoana **supradotată** este acea persoană înzestrată cu „daruri naturale" care îi permit să facă lucruri deosebite, iar **„geniul** constituie dispoziția sau aptitudinea naturală de a crea ceva original și cu totul remarcabil". în dicționarele de psihologie, „supradotat" este:

1. cel care posedă într-o mare măsură abilități intelectuale sau cel care are un nivel ridicat al inteligenței (IQ - *Intelligence Quotient* - mai mare de 140);
2. individul care posedă un talent nonintelectiv, cum ar fi cel muzical (vezi Chaplin, 1995, p. 194).

După J. Drever, un individ supradotat posedă talente la cel mai înalt nivel, în general sau doar într-un anumit domeniu (vezi Drever, 1992, p. 109). Cei doi autori consemnați mai sus definesc geniul aproximativ în același mod ca și talentul, respectiv

ca abilitate intelectuală generală sau specială, deosebită, care se manifestă în realizarea de forme noi.

F. Galton (1869) consideră că oamenii geniali sunt înzestraţi cu aptitudini intelectuale sau mintale excepţionale. J.M. Cattell (1903) a studiat viata şi activitatea a o mie de personalităţi eminente consemnate în dicţionare, ajungând la concluzia că acestea se definesc prin capacităţi intelectuale remarcabile care sunt ereditare. Ellis (1904), Cox (1926), White (1931) au stabilit că între cotientul intelectual (QI) şi realizările profesionale ale geniilor studiate de ei există corelaţii semnificative.

R. Weisberg apreciază că toate persoanele creatoare („unde există creaţie există şi geniu") au un număr restrâns de trăsături comune, printre care se numără: interesele de cunoaştere, independenta judecăţilor, încrederea în sine, intuiţia şi o fermă percepţie de sine ca individ creativ. Intuiţia se referă la tendinţa de a ajunge la o concluzie sau de a îndeplini o acţiune fără explicaţii amănunţite pentru fiecare pas al procesului. Puternica percepţie de sine ca individ creativ se referă la faptul că geniile sunt convinse de creativitatea lor, această credinţă constituindu-se în unul dintre principalele motive ale activităţii lor creatoare.

Oamenii de ştiinţă înalt creativi se caracterizează prin: nevoia de a se elibera de reguli (flexibilitatea); deschiderea la experienţă; sensibilitate la probleme (faţă de cele importante; ei nu îşi pierd timpul cu rezolvarea unor probleme nesemnificative); problematizarea - ei pot vedea o problemă acolo unde nimeni nu o vede, ducând astfel la apariţia unui domeniu nou, original de cercetare.

Geniul artistic include abilitatea de a-i sensibiliza emoţional pe alţii, ceea ce presupune o mai mare deschidere şi sensibilitate faţă de experienţa emoţională a celorlalţi.

Weisberg, spre deosebire de mulţi autori, susţine că în prezent se cunoaşte foarte puţin despre caracteristicile geniului, conceptul de geniu fiind un mit. In sprijinul acestei opinii aduce următoarele argumente:

- indivizi creativi într-un anumit domeniu pot să nu aibă un anumit set de însuşiri care să îi diferenţieze de indivizii noncreativi cu experienţă similară în acelaşi domeniu;
- este posibil ca trăsăturile psihologice să nu relaţioneze cauzal cu activitatea creatoare;
- creativitatea nu se manifestă constant nici chiar la cei mai mari artişti sau oameni de ştiinţă, ceea ce indică faptul că geniul nu este o caracteristică constantă;
- analiza unor aspecte mai largi privind conceptul de geniu arată că este o greşeală să caufi geniul numai la nivelul individului sau numai în munca sa. Aceasta deoarece geniul este o caracteristică pe care societatea o atribuie rezultatelor muncii unui individ. Dacă societatea devine sensibilă la alte categorii de rezultate ale muncii, la alte dimensiuni sau calităţi ale acesteia, atunci se schimbă şi judecăţile asupra geniului.

După părerea noastră, Weisberg a încercat să depăşească abordările unilaterale sau extremiste ale creativităţii, însă nu a reuşit să păstreze o viziune dialectică asupra diverselor interpretări. De exemplu, nu putem să identificăm în sens riguros exact sau matematic un geniu după un set de caracteristici specifice, dar foarte multe studii şi cercetări empirice au ajuns să pună în evidenţă trăsături comune marilor personalităţi

creatoare. întrebarea pe care şi-o pune Weisberg, de ce, pe de o parte, aceste trăsături nu se manifestă constant în activitatea geniului, iar pe de altă parte ele se întâlnesc şi la oameni care nu sunt apreciaţi ca fiind genii, poate fi analizată din perspective diferite. Una dintre explicaţii ar fi că activităţile noastre sunt atât dominant reproductive, cât şi dominant creatoare, sau cel puţin includ acţiuni de un tip sau altul. Desigur că persoanele înalt creatoare desfăşoară activităţi predominant creative mai frecvent decât indivizii slab creatori. în psihologie nu putem vorbi de relaţii de tip cauzal datorită supercomplexităţii fenomenelor psihice, din acest punct de vedere creativitatea situându-se pe unul dintre primele locuri. Esenţa creativului constă în noutatea şi originalitatea sa. De aceea nu avem standarde pentru a-l judeca. într-adevăr, istoria a arătat că un produs va fi judecat de contemporani cu atât mai aspru cu cât este mai original, cu cât implicaţiile sale sunt mai îndepărtate în timp, fiind calificat drept nebunesc, eronat, inutil etc., dar aceste aprecieri ale societăţii nu împiedică geniile să existe, să se afirme şi să dăinuie.

Cei mai mulţi autori văd în geniu o forţă creatoare uriaşă, deosebit de originală. *Geniul poate fi considerat cea mai înaltă formă de dezvoltare a aptitudinilor, ce dispune de o extraordinară capacitate creatoare care duce la realizarea unor produse deosebit de originale, creând epocă în domeniul său de activitate, deschizând drumuri noi.*

Uneori genialitatea a fost asociată cu precocitatea. Mozart a compus un menuet la cinci ani; Enescu a început să cânte la vioară la patru ani, iar la vârsta de şapte ani a devenit student la Conservatorul din Viena.

Una dintre cele mai valoroase interpretări date creativităţii, pe care în linii generale o regăsim şi în lucrările contemporane, aparţine lui W. Duff şi a fost elaborată în secolul al XVIII-lea. Ipotezele teoriei sale au fost formulate plecând de la analiza intelectului unor genii printre care se află Platon, Shakespeare, Descartes, Bacon, Newton, Berkeley.

Duff a distins trei facultăţi ale minţii creatoare: imaginaţia, judecata şi gustul, pe care le consideră ca fiind principalele componente ale geniului (vezi Duff, 1767, p. 64),

**Imaginaţia** este facultatea mintală care elaborează o infinitate de asociaţii noi prin compunerea şi descompunerea ideilor, prin combinarea şi recombinarea lor, creând în final obiecte care nu au existat niciodată în natură.

Judecata permite combinarea ideilor elaborate de imaginaţie, observarea acordului sau dezacordului dintre ele, reunirea în aceeaşi categorie a celor omogene şi respingerea celor discordante, în final urmând să se determine utilitatea şi adevărul invenţiilor şi descoperirilor produse prin puterea imaginaţiei.

**Gustul** este un simţ intern ce permite delimitarea ideilor frumoase de cele urâte, a celor decente de cele ridicole.

Remarcăm că imaginaţia se aseamănă cu gândirea divergentă, iar judecata cu gândirea convergentă. Gustul este abordat ca un supliment de judecată de factură estetică care conferă în primul rând eleganţă gândurilor noastre.

Este de subliniat că Duff, cu mai bine de două sute de ani în urmă, a considerat că cele trei facultăţi ale minţii umane implicate în creaţie sunt întâlnite la toţi oamenii, fiind prezente în special la copii, la oameni cu realizări excepţionale, desigur, în grade diferite. Duff a mai intuit că anumite trăsături ale creativităţii, cum ar fi spontaneitatea,

asociativitatea, curiozitatea, sunt specifice copiilor și adulților înalt creatori, cu precizarea că ele se realizează la niveluri diferite.

Majoritatea psihologilor consideră anul 1950 ca fiind data nașterii investigațiilor sistematice asupra creativității. în 1950, J.P. Guilford semnalează sărăcia studiilor asupra creativității, arătând că din 121.000 de studii indexate în *Psychological Abstracte* pe o perioadă de 23 de ani numai 186 se referă direct la creativitate, deci mai puțin de 0,2%. Urmărind fluxul publicațiilor asupra creativității în revistele de psihologie, Teresa Amabile arată că în 1960 ele au ajuns la 0,4%, în 1966 la 0,8% și în 1970 la 1 % din totalul celor apărute. Precizăm că Teresa Amabile se referă doar la lucrări care abordează direct creativitatea și au apărut în reviste. Nu au fost luate în considerare cărțile, culegerile, manifestările științifice având ca temă creativitatea.

Este cert că în anii '60-'70 asistăm la o explozie a studiilor asupra creativității. în sprijinul acestei idei vin datele publicate de psihologul cehoslovac J. Hlavsa (1970) într-o lucrare cu caracter bibliografic referitoare la creativitate. în acest studiu sunt incluse 2.419 titluri culese din surse numeroase și diferite. Dintre aceste titluri, 9,5% au apărut înainte de 1950, 18% între 1950 și 1960, iar 72,5% între anii 1960 și 1970.

în România, începând cu anii '70 s-au efectuat multiple și intensive studii asupra creativității în știință, artă și învățământ. Preocupările psihologilor români pentru creativitate sunt exprimate mai mult sau mai puțin direct în lucrările lor. Nu ne putem angaja aici în prezentarea acestora, care ar necesita elaborarea unei lucrări aparte. Interpretările psihologilor români referitoare la creativitate acoperă aproape toate direcțiile consemnate în literatura mondială de specialitate. La început, ca de altfel și în plan internațional, studiile asupra creativității au fost orientate spre factorii motivaționali, emoțional-afectivi sau personologici în general. Astfel, C. Rădulescu-Motru se referea la creație în termenii personalismului, energetic și ai vocației; M. Ralea considera că originalitatea este mai dependentă de sentimente decât de factorii intelectuali ; V. Pavelcu aprecia că personalitatea creatoare integrează specific motivațiile individului. Ștefan Odobleja, în lucrarea sa *Psychologie consonantiste* (1938), a încercat să operaționalizeze componentele cognitive ale descoperirii și invenției într-un model operațional *sui-generis* al relației, care precedă cu aproape un sfert de secol faimosul model tridimensional al inteligentei elaborat de Guilford (1967) sau modelul gândirii creative al lui Torrance (1974).

în psihologia românească nu există teorii care să acorde în mod reducționist însemnătate doar anumitor factori ai creației; aceasta deoarece, în primul rând, s-a încercat validarea cât mai rapidă a unei idei, metode sau tehnici noi în condițiile specifice țării noastre. Pe de altă parte, abordările creativității au beneficiat de o documentare temeinică, psihologii din România încercând să armonizeze sau să integreze pe cât posibil diversele teorii sau idei formulate în plan internațional. De exemplu, P. Popescu-Neveanu consideră că personalitatea creatoare se caracterizează prin interacțiunea optimă a aptitudinilor și atitudinilor.

începând cu anul 1967 au apărut primele lucrări teoretice consacrate în mod special și direct creativității: Al. Roșea (1967), M. Bejat (1971), P. Popescu-Neveanu (1971). Studiile și cercetările experimentale au luat amploare după 1970, ele având drept obiective finale evaluarea și stimularea creativității în diferite domenii:

- *psihologia școlară educațională și a dezvoltării* - Paula Constantinescu (1970), Rely Mihalevici (1977), Gr. Nicola *et al.* (1981), I. Mânzat (1981), Ana Stoica (1983), P. Golu (1985), Pavel Popescu (1991), Margareta Dincă (1993), Mariana Caluschi (1994) etc.;
- *psihologia creației științifice si tehnice, psihologia organlzafională* - P. Popescu--Neveanu (1977), Al. Roșea (1981), Mihaela Roco (1979, 1985), V. Belousov (1991), M. Golu (1993), S. Chelcea (1990, 1994), A. Neculau (1991, 1999), M. Zlate (1999, 2000) etc.;
- *psihologia artei* - S. Marcus, Gh. Neacșu (1970), Ursula Șchiopu (1992) etc.

Una dintre lucrările recente care oferă informații despre creativitate în toate domeniile amintite este *Incursiune tn creatologie,* scrisă de Anca Munteanu (1994).

Contribuțiile psihologilor români sunt numeroase si însemnate atât din punct de vedere teoretico-metodologic, cât și practic-aplicativ. Studiile asupra creativității au fost orientate spre investigarea procesului creativ, persoanelor creative, etapelor creației, structurii individuale si de grup a creativității, mijloacelor de identificare, evaluare și educare a creativității.

S-au creat organizații și organisme pluri- și interdisciplinare alcătuite din psihologi, sociologi, pedagogi, matematicieni, biologi, chimiști și alte categorii de specialiști, scopul lor final fiind educarea și stimularea creativității.

# 3. Caracterizarea creativității

## *3.1. Definiții*

tn prezent există sute de modalități în care este definită creativitatea. în general, psihologii susțin că *a fi creativ* înseamnă *a crea ceva nou, original si adecvat la realitate.*

A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a produce, a fi primul care interpretează rolul și dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli etc.

Creativ este cel care se caracterizează prin originalitate și expresivitate, este imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ etc.

Al. Roșea (1981) este de părere că, datorită complexității fenomenului creației, este puțin probabil să se ajungă la o definiție unanim recunoscută, deoarece fiecare autor pune accent pe dimensiuni diferite. Astfel, se arată că după unii autori „creativitatea este aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare", iar după alții ea constituie un proces prin care se realizează un produs (Roșea, 1981, p. 16). După P. Popescu-Neveanu „creativitatea presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare (stilistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate" (Popescu-Neveanu, 1978, p. 52). Margaret A. Boden (1995) a inventariat definițiile date creației consemnate în diferitele dicționare, concluzionând că în general creativitatea constă în „realizarea de combinații noi, originale de idei vechi". Combinațiile noi trebuie să aibă o anumită valoare. Creativitatea este un concept destul de vag, oarecum imprecis; Michel și Bernadette Fustier (1988) arată că în mintea omului

obişnuit creativitatea este legată de expresii şi creaţii artistice, de invenţii tehnologice sau descoperiri ştiinţifice, de comunicare interumană, de educaţie, de comportamentele personale şi de mişcările sociale. Ea semnifică: adaptare, imaginaţie, construcţie, originalitate, evoluţie, libertate interioară, talent literar, distanţare faţă de lucrurile deja existente. H. Jaoui, definind creativitatea ca aptitudinea de a realiza ansambluri originale şi eficiente plecând de la elemente preexistente, consideră că oricine poate fi creativ (Jaoui, 1990, p. 70). Alţi autori văd în creativitate capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a elabora soluţii inedite şi originale (Limbos, 1988). A fi creativ înseamnă a vedea acelaşi lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit. Anca Munteanu prezintă peste 35 de definiţii ale creativităţii elaborate de autori din diferite ţări (Munteanu, 1994, pp. 309-314).

Ca formaţiune psihică deosebit de complexă, creativitatea se caracterizează printr-o multitudine de trăsături: productivitate, utilitate, eficienţă, valoare, ingeniozitate, noutate, originalitate. Le-am consemnat în ordinea importanţei lor pentru creativitate şi a măsurii în care ele sunt proprii fenomenului creaţiei. Au existat tendinţe de a limita creaţia la productivitate, utilitate, valoare, calităţi care sunt necesare, dar nu şi suficiente pentru delimitarea creativităţii. Definitorii pentru creaţie sunt noutatea şi originalitatea.

## *3.2. Calităţi*

*Productivitatea* se referă la numărul mare de idei, soluţii, lucrări de specialitate, produse mai mult sau mai puţin materiale.

*Utilitatea* priveşte în special rezultatele acţiunii, care trebuie să fie folositoare, să contribuie la bunul mers al activităţii.

*Eficienţa* are în vedere caracterul economic al performanţei, se referă la randamentul acţiunii, la performanţele care se pot obţine prin folosirea rezultatelor activităţii creatoare.

*Valoarea* produselor activităţii creatoare trebuie să prezinte însemnătate din punct de vedere teoretic sau practic, să fie recunoscută şi respectată în plan social.

*Ingeniozitatea* presupune eleganţă şi deosebită eficacitate a metodelor de rezolvare.

*Noutatea* se referă la distanţa în timp a lucrurilor, ideilor. Pot exista însă lucruri foarte noi (recent elaborate) care să aibă un grad redus de' originalitate.

*Originalitatea* se apreciază prin raritatea ideilor, soluţiilor sau produselor. De obicei sunt considerate originale rezultatele creativităţii care apar o singură dată într-o colectivitate, deci sunt unice.

## *3.3. Criterii*

Psihologii au formulat o serie de criterii pentru a delimita activitatea creatoare de cea reproductivă.

I.A. Taylor (1959) consideră că:

1) performanţa creatoare trebuie să prezinte o anumită însemnătate economică, socială, culturală, ştiinţifică, tehnică etc., valoare care să fie recunoscută social;
2) rezultatele trebuie să fie formulate coerent şi inteligibil.

S. Gollan (1963) stabilește patru tipuri de criterii în aprecierea creativității:

1) performanța creatoare sau rezultatele nemijlocite ale activității creatoare caracterizate prin eficiență, utilitate, noutate și originalitate;
2) procesul creativ, ale cărui trăsături specifice sunt: spontaneitatea, asociativitatea, flexibilitatea, capacitatea combinatorică;
3) însușiri ale persoanei creative ce privesc în primul rând motivele și atitudinile creative (în număr de peste 60);
4) potențialul creativ, situație în care sunt evaluate fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și capacitatea de elaborare prin intermediul unor teste specifice, persoana fiind doar candidată pentru creativitate.

F. Barron (1963) introduce un criteriu dual pentru evaluarea creativității. Astfel, el consideră că performanța sau produsul creator trebuie să aibă un grad ridicat de neobișnuit și să fie rar întâlnit într-o colectivitate în care a apărut; în același timp, acest produs creator trebuie să fie adecvat realității. De multe ori răspunsurile neobișnuite provin din ignoranță, confuzie, stări alterate de conștiință, ele fiind în totală neconcordanță cu realitatea. De exemplu: „Doi copii se aflau la un muzeu unde erau expuse mumii. Unul dintre ei îl întreabă pe celălalt ce o fi reprezentând înscrisul de pe unul din bandajele înfășurate înjurai gâtului uneia dintre mumii: 179 I.H. Celălalt îi răspunde că probabil este vorba de numărul mașinii care l-a accidentat" (179 înainte de Hristos desemnează anul îmbălsămării).

Unul dintre psihologii care au încercat să delimiteze originalitatea de rutină este A. Koestler (1964). Pentru el, importante sunt următoarele aspecte :

1) nivelul de conștiință cu care este condusă activitatea de căutare a ideilor, soluțiilor. O persoană înalt creatoare se sprijină în aceeași măsură pe conștiință ca și pe subconștient și inconștient în căutarea noului;
2) tipul de experiență pe care îl preferă și este de încredere pentru o persoană. Persoanele înalt creatoare apelează de regulă la experiențe, modalități noi, necunoscute, spre deosebire de cele slab creatoare, ce se încred numai în modalitățile cunoscute, care de regulă au dus la reușită;
3) natura obstacolului care trebuie depășit și felul obiectivelor alese. O persoană înalt creatoare alege situațiile problematice, cât mai noi și mai diferite de experiența sa anterioară și de ceea ce se cunoaște la momentul respectiv.

# 4. Interpretări recente ale creativității

## *4.1. Teresa Amabile*

Teresa Amabile (1983) consideră că luarea deciziilor, atât într-un domeniu profesional, cât și în viața cotidiană, implică deseori creativitatea. Pe de o parte, soluțiile creative asigură rezolvarea problemei cu o neașteptată eficiență, iar pe de altă parte, dispun de eleganță și de o uimitoare simplitate. în general, răspunsurile creative sunt evidente, și totuși puțină lume se gândește la ele. De exemplu, unul dintre exercițiile unui joc

pentru antrenarea creativității solicită subiecților să arate „cum se poate pune mâna stângă în buzunarul drept de la pantaloni, iar cea dreaptă în buzunarul stâng, în același timp ? ". Răspunsul este „Punând pantalonii invers".

A fi creativ înseamnă să elaborezi ceva (idee, unealtă, proces, lucrare de artă) care este în același timp absolut inovator și valabil. Dacă un produs este nou, dar nepotrivit, el va fi considerat bizar. Dacă este valabil, dar nu este nou, va fi considerat corect sau bine executat, dar nu creativ (vezi Amabile, 1983). După această autoare, modelul structural al creativității include următoarele componente necesare:

1) calificarea, gradul de specializare în domeniul respectiv;
2) abilități creative;
3) motivație intrinsecă.

*4.1.1. Abilități relevante într-un anumit domeniu*

în această categorie sunt incluse : cunoștințele obiective de specialitate, abilitățile tehnice, talentul special în domeniul respectiv. Toate acestea sunt văzute de Teresa Amabile ca un set de direcții cognitive ce ar trebui să fie urmate în rezolvarea de probleme. Aceste componente pot fi considerate ca alcătuind o „rețea de posibile peregrinări" ale celui care caută soluția (vezi Newell și Simon, 1972). Aceste abilități profesionale sunt materiale individuale brute pentru producția creativă. Ele sunt dependente de capacitățile creative, perceptive și motorii înnăscute, precum și de educația formală și informală în acest domeniu.

*4.1.2. Abilități creative*

a. Un set cognitiv și perceptiv favorabil abordării din perspective noi în rezolvarea unei probleme. Aceasta presupune ușurință pentru înțelegerea complexității și abilitate în depășirea clișeelor mintale și a rutinei în timpul rezolvării problemelor. Câteva aspecte semnificative ale stilului cognitiv sunt: set cognitiv și perceptiv lărgit, folosirea unor categorii largi în stocarea informației, reactualizarea cu exactitate a informațiilor, depășirea regulilor bine stabilite și unanim recunoscute ca fiind aplicabile în soluționarea problemelor.
b. Euristicile pentru generarea ideilor noi. După Newell, Shaw și Simon, euristică înseamnă „orice principiu sau mijloc ce contribuie la scurtarea drumului spre soluție sau faptul de a emite ipoteze prin analiza studiului de caz, de a folosi analogiile, de a lua în considerare excepțiile și de a investiga paradoxurile" (Newell, Shaw și Simon, 1985). în concluzie, este vorba de o metodă de rezolvare a problemelor care nu are reguli stricte impuse din exterior.
c. Stilul de muncă specific creației este cel perseverent și plin de energie. Se referă la abilitatea de a depune efort pe o perioadă lungă de timp sau la „uitarea productivă" (lăsarea la o parte pentru un timp a problemelor greu de soluționat, pentru a fi astfel abandonate strategiile neproductive).

Abilitățile creative depind și de unele trăsături de personalitate, cum ar fi: independența, autodisciplina, toleranța la ambiguitate sau la frustrare, orientarea spre risc, relativ dezinteres pentru aprobarea socială și altele, puse în evidență de cercetările privind personalitățile creative.

*4.1.3. Motivaţia intrinsecă*

în opinia Teresei Amabile motivaţia intrinsecă intervine atunci când realizăm o activitate pentru că ni se pare interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăşi, pentru că acest lucru ne aduce bucurie şi satisfacţie.

Motivaţia creativă este foarte importantă în demersul creativ, pe de o parte pentru că este supusă influenţelor din exterior, creativitatea putând fi astfel influenţată; pe de altă parte, motivaţia intrinsecă are un rol primordial în creaţie, neputând fi înlocuită de nici un fel de set de abilităţi creative, oricât de mare ar fi acesta. Motivaţia creativă poate suplini deficienţele privind abilităţile în domeniu sau pe cele creative.

## *4.2. Robert W. Weisberg*

Robert W. Weisberg (1986) consideră că studiile despre creativitate pot fi grupate în două mari direcţii: unele bazate pe observaţii empirice (mituri) şi altele care rezultă din cercetări experimentale. După Weisberg creativitatea reprezintă doar o „rezolvare de probleme cu trepte" sau o „gândire creativă evolutivă". în opinia sa, există puţine motive pentru a crede că soluţiile noi se produc în flash-uri revelatoare de tip *insight* (iluminatoare). Este mult mai raţional să tragi concluzia că oamenii soluţionează problemele pornind de la ceea ce este deja cunoscut şi abia apoi modifică schema, în conformitate cu noile cerinţe. Ulterior intervine gândirea creativă, care implică abilitatea de a te „rupe" de orice modalitate veche de gândire sau de soluţionare cunoscută a problemelor, putând astfel genera mai multe soluţii posibile.

Viziunea lui Weisberg este oarecum simplistă şi nerealistă, întrucât nu credem că în procesul creaţiei, care se defineşte prin spontaneitate, combinări şi recombinări, intersecţia cât mai multor planuri şi zone de cunoaştere (vezi termenul de bisociaţie al lui Koestler), printr-o permanentă şi *sui-generis* dinamică a conştientului cu inconştientul sau subconştientul, poate să existe un fel de planificare rigidă a diferitelor modalităţi de gândire (algoritmică/euristică, convergentă/divergentă etc.), a relaţiilor şi interacţiunii diferitelor şi multiplelor componente ale creaţiei.

Weisberg susţine că produsele creatoare de un nivel impresionant îşi au rădăcinile în experienţa trecută a individului şi apar treptat din efortul individual anterior şi din experienţa altora. Regula pare să fie cea a paşilor mici, făcuţi treptat. Mai mult decât atât, autorul crede că procesele de gândire implicate în marile acte creatoare sunt identice cu cele folosite în activităţile rutiniere. De exemplu, descoperirea ADN-ului şi teoria evoluţionistă a lui Darwin susţin ideea naturii acumulative a creativităţii. Astfel, în ambele cazuri, cercetătorii au abordat problema respectivă datorită importanţei pe care o aveau în lumea ştiinţifică a vremii. Din cauză că erau eronate, aceste variante au fost supuse unui lung şir de restructurări şi revizuiri care în final au dus la acordul între informaţiile cunoscute şi cele nou apărute. Restructurările şi elaborările teoretice s-au produs mai degrabă prin paşi mici decât prin salturi. Ideea de mai sus, a lui Weisberg, aduce în discuţie un fapt important în abordarea creaţiei, şi anume caracterul de integralitate. Toate abordările tradiţionale au un pronunţat caracter atomist, fiind centrate pe elemente sau procese izolate.

## *4.3. H. Gardner*

H. Gardner (1993) se declară în favoarea abordării creativităţii dintr-o perspectivă holistă, care să permită surprinderea fenomenului la întregul său nivel de complexitate. Astfel, el se opreşte asupra stadiului vieţii şi activităţii unor personalităţi creatoare cu realizări remarcabile, de necontestat: Freud, Einstein, Picasso, Stravinski, T.S. Eliot, Martha Graham, Gandhi.

Autorul conturează un cadru teoretic general de analiză a creativităţii la mai multe niveluri.

### *4.3.1. Nivelul subpersonal*

Nivelul subpersonal vizează substratul biologic al creativităţii. Analiza creaţiei din perspectiva neurobiologiei încearcă să clarifice aspecte de genul: înzestrare genetică, structura şi funcţionarea sistemului nervos, factori hormonali şi de metabolism. Abordările biologice de până acum au fost privite cu neîncredere, deoarece, pe de o parte, există teama că procesele psihice ar putea fi reduse în ultimă instanţă la studiul proceselor neurofiziologice, iar pe de altă parte, acest gen de cercetări ar conduce la susţinerea unui predeterminism biologic al creativităţii. Această teamă nu este justificată deoarece s-a demonstrat clar existenţa unui nivel mintal specific al fenomenelor psihice implicate în creaţie.

Experienţa neurobiologiei dobândită până în prezent determină acordarea unei atenţii deosebite diferenţelor individuale în planul creativităţii. Cât priveşte noile instrumente de cercetare, se urmăreşte studiul următoarelor probleme: dimensiunea genetică a persoanelor înzestrate cu abilităţi neobişnuite din punct de vedere creativ, particularităţile dezvoltării sistemului nervos şi a modului său de organizare la persoanele normale comparativ cu cele excepţionale; procesele de circulaţie sangvină în momentele desfăşurării unei activităţi creative, precum şi procesele metabolice şi neurochimice prezente în astfel de situaţii, cunoaşterea precocităţii şi a creativităţii la vârste înaintate.

### *4.3.2. Nivelul personal*

Nivelul personal grupează factori individuali ai personalităţii creatoare. Gardner deosebeşte două mari categorii de factori: unii cognitivi şi alţii care ţin de personalitate şi motivaţie. în viziunea lui, foarte importantă este interacţiunea dintre aceste două categorii de factori.

Analiza psihologică realizată pentru Freud evidenţiază în primul rând prezenţa unui nivel înalt de inteligenţă generală. Freud a fost şeful necontestat al clasei în ultimii şase ani de şcoală, pe care a absolvit-o cu un an mai devreme de vârsta normală, cu distincţia *summa cum laude.* Gardner arată că tatăl lui Freud îl considera pe fiul său extraordinar de inteligent, afirmând: „Inteligenţa mea nu ajunge nici până la vârful piciorului lui Sigmund". Inteligenţa lingvistică a lui Freud era remarcabilă. Poseda o memorie verbală uluitoare. Astfel, se uita o singură dată la un text şi apoi reuşea să-şi

amintească fotografic ordinea exactă a cuvintelor; își ținea întotdeauna prelegerile fără să folosească notițe și fără să aibă nevoie de o pregătire prealabilă. Avea o ușurință deosebită în învățarea limbilor străine (cunoștea foarte bine engleza, franceza, înțelegea cu ușurință texte din latină). L-a citit în original pe Cervantes, fiind un foarte bun traducător. Scria lucrările cu foarte multă ușurință și rareori se întâmpla să revizuiască cele scrise. La vârsta de 59 de ani a scris cinci dintre cele mai originale și mai profunde lucrări ale sale în decursul a numai șase săptămâni. Analiza operelor sale relevă că avea o inteligență logico-matematică foarte bine dezvoltată. Ceea ce îl singularizează pe Freud este faptul că pe lângă prezența acestor abilități, comune în general oamenilor de știință valoroși, avea și o pătrunzătoare inteligență socială. Astfel; el avea capacitatea de a se Înțelege pe sine. Una dintre cele mai semnificative decizii ale carierei sale profesionale a fost inițierea în 1897 a metodei autoanalizei, pe care a continuat-o până la sfârșitul vieții. Metoda sa științifică, celebra „psihanaliză", se baza pe examinarea celor mai profunde gânduri și sentimente proprii în căutarea de indicii despre modul cum funcționează mintea sa (în particular procesele cel mai puțin accesibile). în plus, el nu a ținut secrete aceste analize, le-a împărtășit și celorlalți, punând la dispoziția cercetătorilor un material de studiu de o valoare inestimabilă. La fel de importanți pentru creativitate sunt și factorii care țin de personalitatea sa. Astfel, Freud era înzestrat cu o foarte mare curiozitate, o puternică dorință de afirmare și tenacitate sau perseverență. Freud avea convingerea că era predestinat unui rol măreț, convingere alimentată și de unele semne „magice" din copilărie, precum și de faptul că era socotit favoritul familiei, ceea ce îi dădea o mare încredere în sine. Simțul aventurii și înclinația sa spre speculație erau compensate de modul său ordonat de lucru și de marea capacitate de muncă. O însușire de prim ordin a personalității sale era abilitatea de a simți imediat când un fapt particular era pasibil de generalizare. Ernest John, biograful lui Freud, spunea despre el că „atunci când a descoperit în el însuși niște atitudini necunoscute anterior în legătură cu părinții săi și-a dat seama imediat că acestea nu erau specifice doar pentru el și că descoperise ceva despre natura umană în general: Oedip, Hamlet și ceilalți i-au venit curând în minte".

### *4.3.3. Nivelul intrapersonal*

Nivelul intrapersonal se referă la studiul domeniului în care lucrează și creează un individ, la caracteristicile sale. Studiul domeniului presupune trei tipuri de analiză.

Inițial trebuie făcută o *analiză istorico-biografică,* pentru a releva stadiul domeniului respectiv înainte de contribuția individului studiat: nivelul de dezvoltare la care a ajuns domeniul respectiv, existența unor probleme sau contradicții pe care paradigmele tradiționale nu le mai pot rezolva etc. Urmează apoi izolarea contribuției particulare aduse de persoana respectivă și evaluarea consecințelor asupra câmpului de cunoștințe. Deoarece Freud nu a contribuit pur și simplu la dezvoltarea unei arii existente de cunoștințe, această analiză este dificilă. De exemplu, în unele cazuri, cum ar fi psihologia personalității prin stabilirea celor trei instanțe (eu, sine, supraeu) și a dinamicii acesteia, a restructurat radical acest domeniu, iar în altele, ca în situația nevrozelor, se poate spune că a creat în întregime un nou domeniu.

*Al doilea tip de analiză* se realizează dintr-o perspectivă cognitivă, el urmărind evoluția (generarea și transformarea) modelelor mintale de gândire ale persoanei înalt creatoare de-a lungul timpului, cu accentuări asupra momentelor cruciale din timpul creației.

Ca urmare a rezultatelor primelor două tipuri de analize se poate elabora de către specialiștii în inteligență artificială o modelare și o testare pe calculator a proceselor cognitive de creare a unor cunoștințe noi.

### *4.3.4. Nivelul multipersonal*

Nivelul multipersonal se referă la contextul social în care trăiește un individ creator.

Din perspectivă psihologică, aceasta înseamnă cercetarea modului în care cercul personal și profesional influențează viața și activitatea persoanei creatoare.

Astfel, în cazul lui Freud se poate arăta că el s-a aflat în centrul unui câmp de influențe concentrice care includea: familia, școala, universitatea, studiile medicale, studiile postuniversitare din Franța, practica efectuată în clinică, revistele și conferințele la care a participat, primul grup de susținători intimi, cercul de studenți admiratori și cel al defăimătorilor de mai târziu. Ar fi interesant un studiu al relațiilor specifice din interiorul familiei sale, calitatea sa de favorit al mamei, puternica sa identificare cu comunitatea evreiască din care făcea parte, excelenții profesori pe care i-a avut. Foarte importantă pentru el a fost și susținerea din partea unor prieteni loiali, ei înșiși personalități în alte domenii, care i-au încurajat ideile incipiente.

Lansarea psihanalizei l-a propulsat pe creatorul ei în centrul atenției unei comunități, Freud devenind creatorul și liderul unui nou domeniu științific. Analiza psihologică privind rețeaua de relații interpersonale în care era angrenat Freud se poate completa cu o analiză cultural-istorică, aceasta din urmă punând în evidență profilul și caracteristicile specifice tipurilor de societăți sau comunități care au favorizat manifestarea creativității. Un exemplu tipic este considerată Florența din vremea Renașterii. Numeroase studii au relevat caracterul specific al societății vieneze din perioada în care s-a format și a creat Freud. Tensiunea dintre conservatorismul politic și încurajarea indirectă a ideilor liberale în știință și artă a creat o atmosferă propice pentru reevaluarea dogmelor tradiționale. De asemenea, un număr mare de personalități marcante din diferite domenii și frecventele contacte dintre ele au încurajat o orientare cosmopolită și intradisciplinară a elitei vieneze, ceea ce a dus la discutarea dogmelor tradiționale și, în final, la menținerea sau modificarea lor.

Plecând de la complexitatea fenomenului creației, Gardner a stabilit cele patru niveluri de analiză a acestuia, care conduc în final la elaborarea unui cadru teoretic mai amplu și mai adecvat pentru analiza creativității. Gardner mai adaugă un lucru extrem de important pentru natura creativității, și anume că *de multe ori este necesară o tensiune între multitudinea de factori care generează lucrurile noi și originale*. De exemplu, o lipsă de potrivire între inteligență și câmp sau între constituția biologică și alegerea carierei poate constitui motivația fundamentală a indivizilor de a se îndrepta într-o nouă direcție.

## *4.4. Csikszentmihalyi*

După Mihaly Csikszentmihalyi (1996), creativitatea este un fenomen ce rezultă din interacțiunea a trei sisteme: 1) *setul instituțiilor sociale,* care selectează din creațiile individuale pe acelea care merită a fi reținute; 2) *domeniul cultural stabil,* care va conserva și va transmite ideile noi selectate și 3) *individul,* care aduce schimbări în domeniu.

Creativitatea nu poate fi studiată doar în plan personal, deoarece acest fenomen rezultă din interacțiunea celor trei sisteme consemnate mai înainte. Cu alte cuvinte, fără un domeniu cultural definit, în care inovația este posibilă, persoana nu poate începe nici o creație. Fără un grup de semeni, care să evalueze și să confirme creația, este imposibil să diferențiezi ceea ce este creativ de ceea ce este doar ciudat sau improbabil din punct de vedere statistic.

Prezentăm în continuare câteva dintre ideile lui Csikszentmihalyi privind cele trei sisteme necesare pentru analiza științifică a creativității.

### *4.4.1. Câmpuri de producție culturală*

Dacă pentru a inova, unei persoane îi este necesar un domeniu simbolic, pentru a determina dacă inovația merită să fie luată în seamă este necesar un câmp. Numai un procentaj foarte mic din marele număr de noutăți produse va ajunge să facă parte integrantă din cultură. Spre exemplu, circa o sută de mii de cărți noi sunt publicate în fiecare an în Statele Unite. De câte dintre ele își va mai aminti cineva peste zece ani? La fel, circa cinci sute de mii de oameni scriu pe formularul de impozitare că sunt artiști. Dacă fiecare dintre ei ar picta câte un tablou pe an, s-ar ajunge la aproape cincisprezece milioane de picturi noi pe generație. Câte dintre acestea vor apărea în muzee sau în manuale de artă ? Una dintr-un milion, zece dintr-un milion, una dintr-o mie ? Una singură ?

George Stigler, laureat al premiului Nobel pentru economie, a spus același lucru despre ideile noi produse în domeniul său, iar ceea ce afirmă el poate fi aplicat la orice alt domeniu al științei: „Cei din profesia mea sunt prea ocupați pentru a citi mult. Le tot spun colegilor mei de la *Journal ofPolitical Economy,* de fiecare dată când primim un articol, că dacă cincisprezece colegi de breaslă din șapte mii de abonați citesc cu mare atenție un articol, acela trebuie să fie realmente un articol de importantă majoră al anului" ***(apud*** Csikszentmihalyi, 1996, p. 41).

Aceste cifre sugerează că acea competiție între meme sau între unități de informare culturală este la fel de feroce ca și competiția dintre unitățile de informare chimică pe care le numim gene. Pentru a supraviețui, culturile trebuie să elimine majoritatea ideilor noi pe care le produc membrii lor. Culturile sunt conservatoare, și pe bună dreptate. Nici o cultură n-ar putea să asimileze toate noutățile pe care le produc oamenii fără a se dizolva în haos. Să presupunem că ar trebui să acordăm atenție egală celor 15 milioane de picturi: cât timp ne-ar mai rămâne pentru a mânca, a dormi, a munci sau a asculta muzică? Cu aiie cuvinte, nimeni nu-și poate permite să acorde

atenție la mai mult de o foarte mică fracție din noile lucruri produse. Totuși, o cultură nu ar putea supraviețui mult dacă toți membrii ei ar acorda atenție la cel puțin câteva dintre aceleași lucruri. De fapt, s-ar putea spune că o cultură există atunci când oamemi sunt de acord în majoritatea lor că pictura X merită mai multă atenție decât pictura Y sau că ideea X merită mai multă reflecție decât ideea Y.

Din cauza atenției reduse, trebuie să selectăm: ne amintim și recunoaștem numai câteva dintre lucrările de artă produse, citim mai puține dintre noile căr(i scrise, cumpărăm numai câteva dintre noile aparate inventate intr-un ritm atât de rapid. De obicei, diversele câmpuri sunt acelea care acționează ca niște filtre pentru a ne ajuta să selectăm din fluviul de informații noi pe acelea care merită să fie luate în seamă. *Un câmp este compus din experți dintr-un anumit domeniu a căror sarcină constă în a judeca performanța din acel domeniu.* Membrii câmpului le aleg dintre noutăți pe acelea care merită să fie reținute. Această competiție mai înseamnă că o persoană înzestrată cu creativitate trebuie să convingă câmpul că a făcut o inovație valoroasă. Aceasta nu este niciodată o sarcină ușoară. Stigler evidențiază necesitatea acestei lupte dificile de a se face remarcat: „Cred că trebuie să acceptăm judecata celorlalți. Căci, dacă i s-ar permite oricui să-și judece propriul caz, fiecare dintre noi ar fi ajuns președinte al Statelor Unite, ar fi primit toate medaliile ș.a.m.d. Așa că sunt foarte mândru de situațiile în care am reușit să-i impresionez pe alții cu ceea ce am făcut. Acestea se referă la cele două lucrări pentru care am primit premiul Nobel și la alte lucruri asemănătoare. întotdeauna am considerat că omului de știință îi revine responsabilitatea de a-și convinge contemporanii de forța logică și de validitatea gândirii sale. Nu i se cuvine o privire caldă. Trebuie să și-o câștige prin elocvență, prin noutatea ideilor. Am scris despre subiecte pe care le-am crezut promițătoare și care nu au valorat mult. Nu-i nimic. Aceasta poate foarte bine să însemne că judecata mea nu a fost bună, căci nu cred că judecata unei singure persoane este la fel de bună ca aceea a unui grup format din colegii săi mai bum" *(apud* Csikszentmihalyi, 1996, p. 42).

Câmpurile variază mult în ce privește gradul lor de specializare și de severitate în selectarea noutăților. Pentru unele domenii, câmpul este la fel de larg ca și societatea. A fost nevoie de întreaga populație a Statelor Unite pentru a decide dacă rețeta pentru noua Coke era o inovație demnă de a fi reținută. Pe de altă parte, se poate spune că numai patru sau cinci oameni din lume au înțeles inițial teoria relativității a lui Einstein, dar părerea lor a avut suficientă greutate pentru a-i face numele cunoscut. Dar chiar și în cazul lui Einstein, întreaga societate a avut un cuvânt de spus în decizia dacă lucrarea lui despre relativitate merita un loc central în cultura noastră. în ce măsură, de exemplu, a depins faima lui de faptul că mulți au interpretat descoperirile ca susținând relativitatea valorilor, oferind astfel o alternativă înviorătoare normelor și credințelor sociale rigide? Că aspirând la răsturnarea vechilor convingeri aspirăm totodată și la noi certitudini, iar despre Einstein se spune că venise cu un adevăr important.

Câmpurile pot să afecteze rata credibilității în cel puțin trei moduri.

*Primul mod* este acela de a fi sau reactiv sau proactiv (solicitarea noutății). Un câmp reactiv nu solicită și nu stimulează noutatea, în timp ce un câmp proactiv o face. Unul dintre principalele motive pentru care Renașterea a fost atât de generoasă în

Florenţa este acela că patronii au cerut în mod activ artiştilor noutate. în Statele Unite, câmpurile fac unele eforturi de a fi proactive prin aceea că stimulează creativitatea ştiinţifică la tineret: târgurile ştiinţifice şi premiile prestigioase, cum ar fi „ Westinghouse", primit în fiecare an de o sută dintre cele mai bune proiecte ştiinţifice şcolare, sunt numai câteva exemple. Desigur însă că se poate face mult mai mult pentru a stimula noutatea în gândirea ştiinţifică încă de mai devreme. La fel, unele companii, precum „Motorola", iau în serios ideea că, pentru a creşte creativitatea, câmpul trebuie să fie proactiv.

*Al doilea mod* prin care câmpul poate influenţa rata credibilităţii este prin alegerea fie a unui filtra mai îngust, fie a unuia mai larg de selectare a noutăţii. Unele câmpuri sunt conservatoare şi permit ca în domeniu să intre numai foarte puţine elemente noi la un moment dat. Ele resping aproape tot ce este nou şi selectează numai ceea ce consideră a fi cel mai bun. Alte câmpuri sunt mai liberale, permiţând ideilor noi să intre în domeniu, iar ca rezultat, acestea se schimbă mai rapid. La extreme, ambele strategii pot fi periculoase. Un domeniu poate fi ruinat fie făcându-1 să sufere de lipsa noutăţilor, fie permiţând să pătrundă în el prea multe noutăţi neasimilate.

în fine, *câmpurile pot încuraja noutatea dacă sunt mai bine conectate la restul sistemului social* şi sunt capabile să canalizeze spre domeniul propriu diverse forme de sprijin. Spre exemplu, după cel de-al doilea război mondial, a fost uşor pentru fizicienii atomişti să obţină bani din multiple surse pentru a-şi construi noi laboratoare, centre de cercetări, reactoare experimentale şi să ridice noi fizicieni, căci politicienii şi alegătorii erau încă foarte impresionaţi de bomba atomică şi de posibilităţile de viitor pe care ea le reprezenta. Prin anii '50, deci în numai câţiva ani, numărul studenţilor în fizică teoretică de la Universitatea din Roma a crescut de la 7 la 200; proporţiile nu erau foarte diferite în alte părţi ale lumii.

Sunt câteva moduri în care *domeniile si câmpurile se pot afecta reciproc.* Uneori, domeniile determină în mare măsură ceea ce poate sau nu poate face câmpul; acest lucru este poate mai obişnuit în cazul ştiinţelor, unde baza cunoaşterii restricţionează sever ceea ce instituţia ştiinţifică poate sau nu să revendice. Indiferent cât de mult şi-ar dori un grup de oameni de ştiinţă ca teoria lor mult iubită să fie acceptată, acest lucru nu se va întâmpla dacă teoria respectivă se împotriveşte consensului obţinut anterior, în arte, pe de altă parte, câmpul este cel care are ascendent: instituţia artistică decide, fără linii călăuzitoare ferm ancorate în trecut, care noi opere de artă sunt demne de a fi incluse în domeniu.

Uneori, câmpuri care nu sunt competente în domeniu iau controlul asupra lui. Biserica a intervenit în descoperirile astronomice ale lui Galilei; pentru un timp, Partidul Comunist a condus nu numai genetica sovietică, ci şi arta şi muzica; iar fundamentaliştii din Statele Unite încearcă să-şi spună cuvântul în predarea istoriei evoluţioniste. Pe căi mai subtile, forţele politice şi economice, cu intenţie sau nu, influenţează întotdeauna dezvoltarea domeniilor.

în accepţia lui Csikszentmihalyi, în domeniul limbilor străine cunoştinţele populaţiei ar fi şi mai scăzute dacă în Statele Unite guvernul ar înceta subvenţionarea programelor TV subtitrate. Opera şi baletul ar dispărea virtual dacă nu ar avea o susţinere masivă din exterior. Guvernul japonez s-a implicat energic în stimularea noilor idei şi aplicaţii

din microelectronică, în timp ce guvernul olandez, lesne de înțeles, încurajează munca de pionierat în construirea de diguri și sisteme hidraulice.

Uneori, câmpurile devin incapabile să reprezinte bine un anumit domeniu. Un filosof de frunte angajat în studiul nostru susține că dacă în ziua de azi un tânăr vrea să învețe filosofie, va fi sfătuit să se implice total în domeniu și să evite câmpul pe de-a-ntregul: „l-aș spune să citească marile cărți ale filosofiei. Și i-aș spune să nu meargă la nici o universitate pentru a studia în acest sens. Cred că nici un departament de filosofie nu e bun. Toate sunt îngrozitoare. Totuși, jurisdicția asupra unui domeniu este lăsată oficial în mâinile unui câmp de experți. Aceste câmpuri pot fi alcătuite din învățători de școală primară până la profesori universitari și include pe oricine are dreptul de a decide dacă o idee nouă sau un produs nou este *bun* sau *rău*". Este imposibil să înțelegem creativitatea fără să înțelegem cum funcționează câmpurile, cum decid ele dacă ceva nou ar trebui sau nu ar trebui să fie adăugat la domeniu.

### *4.4.2. Contribuția persoanei*

în sfârșit, ajungem la individul responsabil de generarea noutății. Majoritatea investigațiilor se centrează pe persoana creatorului, în credința că, înțelegând cum funcționează mintea acestuia, va fi găsită cheia creativității. Deși este adevărat că în spatele oricărei idei noi, al oricărui produs nou, se află o persoană, nu înseamnă că o singură caracteristică a unei asemenea persoane este responsabilă pentru noutate.

Poate că a Fi creator seamănă mai mult cu a fi implicat într-un accident de mașină. Sunt anumite trăsături care-l fac pe un individ să fie mai predispus la accidente - a fi tânăr și de sex masculin, spre exemplu -, dar de obicei nu putem explica accidentele de mașină numai pe baza caracteristicilor șoferului. Sunt implicate mult mai multe variabile: starea șoselei, celălalt șofer implicat în accident, tipul traficului, vremea ș.a.m.d. Accidentele, ca și creativitatea, sunt proprietăți ale unui sistem, mai degrabă decât ale indivizilor.

Nu putem spune că persoana este cea care începe procesul creator. în cazul Renașterii florentine, s-ar putea spune la fel de bine că aceasta a fost inițiată de redescoperirea artei romane sau de stimularea venită din partea bancherilor orașului. Brunelleschi'și prietenii lui s-au aflat într-un curent de gândire și acțiune care începuse înainte de nașterea lor, iar ei au pășit drept în mijlocul acestuia. La prima vedere, ni se pare că ei au inițiat mărețele lucrări care au făcut faimoasă epocă, dar în realitate, ei nu au fost decât niște catalizatori ai unui proces mult mai complex, cu numeroși participanți și influențat de numeroși factori externi.

Atunci când am întrebat persoane înzestrate cu creativitate ce explică succesul de care se bucurau, unul dintre cele mai frecvente răspunsuri - poate cel mai frecvent - a fost că erau norocoși. A fi în locul potrivit la timpul potrivit este o explicație aproape universală. Diverși oameni de știință care au făcut facultatea în anii '20 și '30 își amintesc că au fost printre primele serii cărora li s-a expus teoria cuantică. Inspirați de lucrările lui Max Planck și Niels Bohr, ei au aplicat mecanica cuantică în chimie, biologie, astrofizica, electrodinamică. Unii dintre ei, cum ar fi Linus Pauling, John Barden, Manfred Eigen, Subrahmanyan Chandrasekhar, au primit premiul Nobel pentru că au extins teoria și în alte domenii. Multe femei, care au devenit oameni de știință.

au făcut facultatea în anii '40. Ele menţionează că nu ar fi fost admise în facultăţi şi cu siguranţă nu li s-ar fi acordat atenţie din partea profesorilor dacă numărul studenţilor de sex masculin n-ar fi fost redus, din cauză că majoritatea plecaseră la război.

Norocul este fără îndoială un ingredient important al descoperirilor creatoare. Un artist plin de succes, ale cărui opere se vând bine şi sunt expuse în cele mai bune muzee, un om care-şi permite să aibă terenuri întinse cu cai şi piscină, a admis o dată cu tristeţe că erau probabil cel puţin o mie de artişti la fel de buni ca şi el - totuşi aceştia sunt necunoscuţi şi munca nu le este apreciată. Singura diferenţă dintre el şi restul artiştilor era că, în urmă cu mulţi ani, a întâlnit la o petrecere un bărbat cu care a băut câteva pahare. Aşa s-au împrietenit. Acel bărbat a ajuns până la urmă un impresar artistic plin de succes care a făcut tot posibilul să promoveze opera prietenului său. Un lucru a venit după altul: un colecţionar bogat a început să cumpere lucrările artistului, criticii au început să-i acorde atenţie, un mare muzeu a adăugat la colecţia sa permanentă una dintre lucrările lui. Şi, o dată ce artistul a devenit un om de mare succes, câmpul i-a descoperit creativitatea.

Este important de remarcat cât de redusă este contribuţia individuală la creativitate, deoarece este atât de des exagerată. Totuşi, se poate cădea şi în greşeala contrară, aceea de a nega individului orice merit. Anumiţi sociologi şi psihologi sociali pretind că în creativitate nu trebuie să vedem decât un fel de competenţă. Persoana creatoare este ca un ecran gol pe care consensul social proiectează calităţi excepţionale. Pentru că avem nevoie să credem că există oameni creatori, îi înzestrăm pe unii indivizi cu această iluzorie calitate. Iar aceasta este o simplificare exagerată. Dacă individul nu este atât de important pe cât se presupune în mod obişnuit, la fel de neadevărat este faptul că noutatea poate să răsară fără contribuţia indivizilor şi că toţi indivizii au aceeaşi capacitate de a produce ceva nou. Norocul, deşi constituie o explicaţie preferată a indivizilor creatori, este şi lesne de supraestimat. Mulţi oameni de ştiinţă tineri din generaţia lui Pauling care au studiat în Europa au cunoscut teoria cuantică. De ce nu au văzut şi ei ce implica această teorie în domeniul chimiei, aşa cum a văzut el ? Multor femei le-ar fi plăcut să devină oameni de ştiinţă în anii '40. De ce atât de puţine au profitat de şansă atunci când li s-a oferit posibilitatea să facă studii superioare? A fi în locul potrivit la momentul potrivit este în mod clar important, dar mulţi nu realizează că se află într-un loc sau moment favorabil, iar şi mai puţini sunt cei care ştiu ce să facă atunci când înţeleg ce se întâmplă.

### *4.4.3. Asimilarea sistemului*

O persoană care vrea să-şi aducă o contribuţie creatoare trebuie nu numai să lucreze în cadrul unui sistem, dar şi să reproducă sistemul în propriul intelect. Cu alte cuvinte, persoana trebuie să înveţe atât regulile şi conţinutul domeniului, cât şi criteriile de selecţie, preferinţele câmpului. în ştiinţă este practic imposibil ca cineva să-şi aducă o contribuţie creatoare fără să asimileze cunoştinţele fundamentale ale domeniului. Toţi oamenii de ştiinţă vor fi de acord cu afirmaţia lui Frank Offner, savant şi inventator: „important este să ai o bază bună, foarte solidă în ştiinţele fizice, înainte de a progresa pe calea înţelegerii". Aceleaşi concluzii se aud în oricare altă disciplină. Artiştii sunt de acord că un pictor nu poate să-şi aducă o contribuţie creatoare fără a privi şi iar a

privi la arta deja existentă și fără să știe ce consideră alți artiști și critici că este artă bună sau proastă. Scriitorii spun că trebuie să citești, să citești și iar să citești și să știi care sunt criteriile pe baza cărora criticii apreciază o scriere drept bună, înainte de a putea scrie tu însuți în mod creator. Un exemplu extrem de lucid al felului în care lucrează asimilarea sistemului este dat de inventatorul Jacob Rabinow. La început el vorbește despre importanța noțiunii pe care am numit-o domeniu: „Ai nevoie de trei lucruri ca să fii un gânditor original. Mai întâi ai nevoie de *o cantitate impresionantă de informații* - o mare bază de date, dacă vrei să ți-o închipui astfel. Dacă ai fi muzician, ar trebui să știi multe despre muzică. Cu alte cuvinte, dacă te-ai fi născut pe o insulă pustie și nu ai fi ascultat muzică niciodată, nu prea ai fi avut șanse să devii un Beethoven, adică, ai putea, dar nu este probabil. Poate că ai fi capabil să imiți păsările, dar nu vei scrie *Simfonia a cincea*. Așa că trebuie să crești într-o atmosferă în care să acumulezi multe informații. Ca să spui ce anume este frumos, trebuie să iei un grup eterogen de oameni, oameni care cunosc acea artă anume și au văzut multe din ea, și să spui că este artă bună, sau este muzică bună, sau că este o invenție bună. Iar asta nu înseamnă că toată lumea poate să voteze cu ea, ei nu știu suficient. Dar dacă un grup de ingineri care lucrează la ceva nou se uită la acel lucru și zic: «Este destul de bine», asta este pentru că ei știu. Știu pentru că au fost pregătiți In acest sens. Și o persoană cu creativitate este bine pregătită. Așa că mai întâi de toate are o cantitate enormă de informații în acel domeniu. în al doilea rând, încearcă să combine idei pentru că îi face plăcere să compună muzică sau îi face plăcere să inventeze. Și, în cele din urmă, dispune de judecată sănătoasă, fiind capabil să spună: «Este ceva bun, am să continuu în direcția asta»" (*apud* Csikszentmihalyi, 1996, pp. 48-49). Ar fi foarte dificil să îmbunătățim această descriere despre cum modelează sistemele lucrările după ce sunt asimilate. Bazându-se pe optzeci de ani de experiență vastă, Rabinow a intuit clar ceea ce implică faptul de a fi un inventator creator. Și, după cum sugerează cuvintele lui, același proces este valabil pentru alte domenii, fie ele poezie, muzică sau fizică.

## *4.5. Michel și Bernadette Fustier*

Michel și Bernadette Fustier (1988) consideră că actualele teorii asupra creativității își au rădăcinile în cinci curente istorice.

### *4.5.1. Curentul clasificator sau logic*

Una dintre primele preocupări ale omului rațional a fost să pună ordine în universul concret care îl încojoară, prin așezarea lucrurilor în clase. Astfel, Platon, Aristotel, Descartes, Diderot, Boulle, cu a sa teorie a mulțimilor, pun accentul pe rigoarea logică, lăsând deoparte complexitatea gândirii umane. Toți s-au referit la aptitudinea de a surprinde asemănările, la capacitatea de a transfera proprietățile, structurile, explicațiile de la o clasă de obiecte la alta. Referindu-se la raționamentul prin analogie ei au deschis noi perspective pentru creație, ținând seama de rolul cu totul deosebit pe care îl are analogia în orice demers creativ.

### 4.5.2. *Curentul experimental*

Antichitatea și Evul Mediu au elaborat numeroase ipoteze științifice (mișcarea circulară uniformă a planetelor, compoziția materiei, structura atomilor ș.a.m.d.). Foarte puține dintre aceste ipoteze au fost urmate de ceea ce numim acum „verificare experimentală", adică de elaborarea unor modele experimentale pentru demonstrarea veridicității ipotezelor respective.

Francis Bacon este întemeietorul metodei experimentale și al științei moderne. Reluând ideile lui Aristotel, afirmă că: „Toate fenomenele au cauze, aceleași cauze produc aceleași efecte". El a formalizat aceste idei de bază pentru metoda inductivă în cunoscutele tabele de prezență, absență și corelații, care sunt încă instrumente de bază pentru cercetători.

în secolul al XlX-lea, John Stuart Mill și Hippolyte Taine au pus în evidență patru metode de verificare științifice: de concordanță, de diferență, de variații simultane și a reziduurilor.

Claude Bernard este cel care definitivează, în lucrarea sa *Introducere în medicina experimentală,* metodologia cercetării științifice în epoca modernă, deși el însuși apreciază că din sistemul de investigație științifică lipsește unul dintre elementele esențiale, metoda descoperirii ipotezelor.

Referindu-se la apariția ideilor noi, C. Bernard a subliniat că nu există o regulă sau o metodă care să ducă la nașterea în creierul nostru a unei idei corecte și fecunde, care în final să-1 conducă pe experimentator la un fel de intuire a noului. Aici intervine un fel de sentiment particular care îl ghidează în mod specific pe omul de știință spre ideea nouă și care de fapt constituie invenția. Metoda experimentală nu poate să ducă prin ea însăși la idei noi și fecunde, pentru cei care nu le au. Metoda prin ea însăși nu duce la nimic. Se precizează acest lucru deoarece există tendința unor oameni de a-și deduce propria valoare profesională, științifică din metodele pe care le utilizează. M. Fustier adaugă că tehnicile moderne de creativitate nu au darul de a provoca apariția instantanee și automată a ideilor, ci în primul rând ele pot favoriza și accelera în mod considerabil apariția acestora. Multe lucruri s-au inventat înainte de formularea tehnicilor de creativitate. La această afirmație se poate răspunde că multe invenții și descoperiri au avut la bază demersuri spontane și inconștiente, a căror analiză a făcut posibilă multiplicarea invențiilor și a permis ca observarea unei metodologii involuntare să ducă la transformarea acesteia într-o metodologie voluntară.

### *4.5.3. Curentul funcțional*

Una dintre perspectivele creativității se referă și la crearea de instrumente, care alături de cunoașterea legilor fundamentale ale naturii permit omului să o folosească potrivit scopurilor sale. Fiecare instrument este produsul unei creativități cu totul remarcabile (M. Fustier). Instrumentele, uneltele omului s-au perfecționat de-a lungul generațiilor, atingând un apogeu în epoca modernă, când omul s-a orientat spre inventarea de noi unelte cu grade din ce în ce mai înalte de utilitate. Acest tip de unelte și instrumente care sunt axate pe aspecte utilitariste au devenit metode funcționale.

M. Fustier consemnează două categorii de astfel de metode: 1. analiza valorii (de proveniență americană) și 2. studiul motivațiilor (de proveniență germană).

Analiza valorii, apărută în anii '40, face o distincție netă între instrument (unealtă) și funcție, componentele și structura unei unelte sunt secundare în raport cu funcția pe care o are aceasta. Preocuparea omului contemporan este de a obține soluții mai rapide și mai puțin costisitoare prin înlocuirea relativ rapidă a materialelor din care este confecționată o unealtă, precum și prin modificarea structurii acesteia, eficientizând la maximum funcția.

Metoda denumită „studiul motivațiilor" arată că oamenii nu sunt preocupați doar de finalitatea utilitaristă a instrumentelor și tehnicilor sale, ci și de analizarea și înțelegerea dimensiunii emoțional-afective, adică de a fi informați în legătură cu așteptările celor care le vor folosi. Analiza valorii și studiul motivațiilor ne arată cum putem proceda pentru a avea idei bune, valide și eficiente.

### *4.5.4. Curentul combinatorie*

Unul dintre principiile fundamentale ale creației și inovației se referă la punerea în relație. Mari personalități științifice care s-au ocupat de creativitate arată că aceasta constă în „combinarea de concepte" (Leclerc), aptitudinea de rearanjare și relaționare a elementelor câmpului conștiinței într-un mod original (A. Moles), „asocierea unor concepte relaționate îndepărtat" (Mednick), „relaționarea unor concepte, idei care aparțin unor planuri diferite ale cunoașterii sau bisociația" (Koestler). După Einstein, caracteristica esențială a gândirii creatoare este „jocul combinatorie". Gutenberg a inventat tehnica tipografului prin combinarea a două elemente nerelaționate anterior. Astfel, el a combinat tehnica presei de struguri cu tehnica gravării (cioplirii) în lemn. Combinarea nouă presupune alegerea și apoi asamblarea inedită a elementelor, materialelor, ideilor etc. Unii autori au încercat să elaboreze metode pentru stimularea creativității bazate pe acest principiu al combinării și recombinării: metoda morfologică (Zwicky), introducerea matematicii și informaticii în modelarea proceselor euristice (Kaufmann).

în relaționarea inedită a două sau mai multe elemente, un rol important îl are și întâmplarea, dar numai atunci când o persoană este pregătită să surprindă noile asocieri.

### *4.5.5. Curentul intuitiv și descoperirea rolului inconștientului*

Până la Claude Bernard la baza creației s-a aflat gândirea rațională. După Descartes, descoperirea este o problemă care ține exclusiv de rațiune. Pascal aprecia că imaginația, considerată stăpâna erorii și a falsității, nu face decât să întârzie sau să compromrtă procesul de creație. Bernard a sesizat că sentimentul are întotdeauna inițiativă; în cazul invenției el este acela care generează intuiția, atât de importantă pentru creație. Freud, Jung, Adler au meritul de a fi relevat rolul fenomenelor „iraționale" (cele care nu sunt raționale, care nu depind de gândirea logică) în creație. Bergson a subliniat rolul intuiției în creație, după cum H. Poincare a evidențiat aportul esențial al inconștientului în creație. Reflecțiile asupra importanței inconștientului și intuiției au fost preluate de Lewin, Rogers și Muchielli și extinse la tehnicile de grup pentru optimizarea și eficientizarea relațiilor în interiorul grupului.

## *4.6.* Insight yi* *creativitate*

R. Sţernberg şi J. Davidson (1995) sunt coordonatorii unei ample lucrări consacrate *insight-ulm* şi importanţei acestuia pentru creaţie. în cadrul acestei cărţi, R. Finke deosebeşte două forme de *insight*: una convergentă (descoperirea unei structuri creative sau a unei soluţii care dă sens unor fapte aparent nelegate) şi alta divergentă (căutarea de noi implicaţii ale unei structuri prin explorarea unor posibilităţi noi).

Termenul englezesc *„insight"* înseamnă „vedere în interior", semnificaţie care îl apropie de un alt termen controversat, *intuiţie.* Pentru moment o să precizăm că la nivelul *insight-uhii* se intersectează cele trei planuri ale desfăşurării activităţii psihice: conştient, inconştient, subconştient, ceea ce îngreunează mult analiza acestui fenomen psihic chiar şi din perspectiva psihologiei cognitive contemporane. *Insight-ul* este implicat în creativitate având forme mai mult sau mai puţin inovatoare: *insight* ca rezolvare de probleme descoperite şi *insight* ca rezolvare de probleme prezentate, în prima situaţie fiind vorba de crearea unui nou câmp sau domeniu de activitate (M. Csikszentmihalyi şi K. Sawyer, 1995); *insight* înţeles ca structură preinventivă, moment de construire a reprezentărilor mintale necesare pentru rezolvarea unor probleme şi *insight* conceput ca structură explorativă legată de căutarea şi apariţia ideilor noi (R. Finke, 1995).

*Insight-ul* este în strânsă legătură cu analogiile şi metaforele (D. Simonton), perspectivă care îl pune în strânsă legătură cu motivaţia.

## *4.7. Motivaţie şi creativitate*

După C. Rogers (1961) principalul motiv al creativităţii îl constituie tendinţa omului de a se actualiza pe sine, de a deveni ceea ce este potenţial. Această tendinţă poate fi îngropată sub straturi şi straturi de mecanisme psihice, se poate ascunde în spatele unor faţade elaborate care îi neagă existenţa. Convingerea lui C. Rogers, psihoterapeut şi creativist de renume, este că fiecare individ are această tendinţă de autoactualizare a sinelui, care aşteaptă condiţii optime pentru a fi eliberată şi exprimată. Această tendinţă este motivaţia primă a creativităţii, tendinţa organismului de a forma noi relaţii cu mediul, în strădania acestuia de a fi mai plenar „sine" însuşi.

Rollo May (1975) consideră creativitatea ca fiind manifestarea fundamentală a omului care îşi împlineşte fiinţa în lume. Primul lucru care se poate observa într-un act creator este faptul că el este o întâlnire. Astfel, artiştii întâlnesc peisajul pe care îşi propun să-1 picteze, îl privesc, îl observă din unghiuri diferite, sunt total absorbiţi în el. în cazul pictorilor abstracţi întâlnirea poate fi cu o idee, cu o viziune interioară, care poate fi însoţită de culorile strălucitoare de pe o paletă sau de albeaţa dură a pânzei. Pictura, pânza şi celelalte materiale devin atunci partea secundară a întâlnirii creative, reprezentând doar limbajul ei. Acelaşi lucru se întâmplă şi în cazul oamenilor de ştiinţă, numai aspectele materiale ale întâlnirii diferind. întâlnirea creatoare poate să implice efort voluntar, aşa-zisa „putere a voinţei", însă definitoriu pentru ea este

gradul de absorbție, gradul de intensitate sau de implicare a persoanei în activitatea creatoare. R. May diferențiază creativitatea reală sau autentică de pseu,docreativitate sau creativitatea escapistă *(escapist creativity)*. în primul tip de creativitate persoana își găsește recompensa în realizarea și finalizarea unei anumite activități creatoare (de exemplu, în cazul unui scriitor, scrierea unui roman). Deci, este vorba de o puternică și autentică motivație intrinsecă. Crearea unei opere literare din dorința de impresiona pe alții (părinți, rude, prieteni etc), din interes pentru recompense materiale sau premii, din dorința de a semăna cu cineva, cu un model anume, nu reprezintă motive ale unei creativități autentice, în asemenea împrejurări nu se poate realiza o „întâlnire reală".

R. May, psihanalist celebru cu înclinații autentice pentru pictură, preia definiția creativității din dicționarul Webster, fiind de acord că aceasta constituie un „proces al facerii", „al aducerii în ființă" ; astfel, el se opune cu înverșunare viziunii psihanalitice a creației, arătând că *procesul creativ* trebuie explorat nu ca un produs al bolii, ci ca *reprezentând gradul cel mai înalt al sănătății afective, ca expresie a oamenilor normali în actul propriei actualizări.*

în una dintre călătoriile sale cu un grup de artiști, May a ajuns la Viena, la cursurile de vară inițiate de A. Adler. Teoria compensată a creativității era susținută și de Adler, după părerea căruia oamenii sunt creativi în diferite domenii (știință, artă, tehnică, cultură) pentru a-și compensa propriile lipsuri. El dădea ca exemplu „stridia care face perla pentru a acoperi grăuntele de nisip care a intrat în scoică". De asemenea, surzenia lui Beethoven era unul dintre faimoasele lui exemple care demonstrau cât de mult își compensează indivizii creatori un defect sau o infirmitate prin actele lor creatoare. Dar May arată că au existat mulți muzicieni care au suferit de surzenie și nu au compus lucrări muzicale celebre. De asemenea, el arată că asocierea creativității cu nevroza ne pune în fața unei dileme: dacă am vindeca toți artiștii mari de nevroze prin psihanaliză, atunci ei nu ar mai fi creatori ? La fel ne putem întreba de ce există așa de puțini creatori la numărul mare de persoane bolnave de nevroză. Răspunsurile la întrebările de mai sus dovedesc clar că nu putem declara că prin natura ei sau în esență creativitatea este o expresie a nevrozei.

La Viena, după ce le-a expus teoria sa cu privire la creativitate pictorilor în grupul cărora se afla și May, Adler a menționat între altele că unul dintre lipsurile pe care vor, să le compenseze pictorii este proasta acuitate vizuală, respectiv purtarea ochelarilor. Neștiind care este ocupația profesională a auditoriului său Adler a spus : „întrucât văd că foarte puțini dintre voi poartă ochelari, presupun că nu sunteți interesați de pictură și nici de artă în general". Observația lui nu a stârnit numai râsul.

Demersul freudian în analiza operei de artă urmează, în linii generale, același traseu cu cel privind visul, vorbindu-se în acest sens de un conținut latent al operei de artă, conținut care însumează o serie de dorințe refulate investite de artist în mesajul operei sale. Psihanaliștii au meritul de a fi analizat dinamica procesului creativ, interacțiunea conștient - inconștient în creație.

înainte de a prezenta diferitele direcții de interpretare ale creativității, prin sistematizarea informațiilor prezentate în acest capitol, consemnăm două perspective relativ recente de abordare a acestui fenomen.

## *4.8. Dezorganizarea creativă*

Cheia pentru găsirea unei modalităţi noi de a vedea lumea, de a crea ceva nou se află în nevoia de restructurare, de stricare a unui echilibru pentru a ajunge la altul nou. G.T. Land (1973, 1977) identifică un proces de „deschidere la închidere" necesar şi comun tuturor sistemelor. Denumind creativ acest proces, Land îi descoperă şase funcţii: absorbirea informaţiei, defalcarea ei, rearanjarea ei într-un mod diferit, evaluarea utilităţii acestei noi configuraţii, acţionarea şi furnizarea de răspunsuri la reacţiile din partea mediului. G.T. Land consideră că procesul creativ se desfăşoară în patru stadii: formativ, normativ, integrativ şi transformaţional. De fapt, Land demonstrează că orice sistem viu parcurge cele patru stadii conform teoriei sale transformaţionale.

Noi am preluat teoria lui Land pentru psihologia creaţiei, luând în considerare faptul că orice persoană parcurge în decursul vieţii mai multe cicluri de creştere şi dezvoltare, a căror durată depinde de experienţa persoanei, de nivelul ei intelectual, creativ şi cultural.

Prezentăm succint cele patru *stadii de creştere şi dezvoltare.*

### *4.8.1. Stadiul formativ*

**Stadiul formativ** sau cel **de creştere aditivă** se defineşte prin formarea identităţii *self-\Âm* într-o situaţie nouă, într-un mediu nou. De acest mediu depinde persoana respectivă, în acest stadiu predomină egocentrismul, persoana învăţând regulile mediului nou, fapt care îi asigură treptat siguranţa.

### *4.8.2. Stadiul normativ*

în **stadiul normativ** sau de creştere replicativă, un individ, după ce şi-a stabilit orientarea je//-ului într-o anumită situaţie sau în grup, încearcă să se identifice în cel mai înalt grad cu mediul respectiv şi să semene cât mai mult cu membrii grupului. îi face plăcere şi îi dă siguranţă faptul că este socotit unul de-ai lor, de-al grupului. Nici nu se gândeşte şi nici nu doreşte să fie diferit de ceilalţi membri ai grupului.

### *4.8.3. Stadiul integrativ*

**Stadiul integrativ** sau de creştere acomodativă se defineşte prin dorinţa persoanei de a fi ea însăşi. De aceea ea înlocuieşte comportamentele de apropiere şi asemănare cu ceilalţi membri ai grupului cu cele de diferenţiere şi distanţare de aceştia, dându-şi seama că prin delimitarea de alţii se poate regăsi pe sine, îşi poate cunoaşte unicitatea .re//-ului.

### *4.8.4. Stadiul transformaţional*

**Stadiul transformaţional** sau de creştere creativă se referă la momentul in care o persoană întrerupe total, în mod radical legăturile ei cu trecutul, deoarece îşi dă seama că acesta o împiedică să se regăsească şi să se dezvolte pe sine. Ea conştientizează că

pentru a îndrăzni să facă ceva are nevoie de o schimbare majoră, de renunţarea la confortul şi siguranţa pe care le oferă stadiul normativ.

Se remarcă faptul că stadiile 1 şi 2 (formativ şi normativ) au anumite particularităţi de tipul convergenţei, conformismului, certitudinii, care sunt favorabile doar pentru unele momente ale creativităţii (definirea unei probleme, dobândirea unei cunoştinţe noi, verificarea soluţiilor), dar care sunt total contraindicate, devenind chiar frâne pentru creativitate în situaţia în care persoana nu poate renunţa la lucruri, metode, soluţii care de obicei au dus la reuşită.

Specifice pentru creaţie sunt stadiile de creştere 3 şi 4 (integrativ şi transformaţional), care de regulă presupun divergenţă, nonconformism, incertitudine şi în general renunţarea la ceea ce este tradiţional în vederea conceperii unui mod de s abordare a problemelor.

Teoria lui Land relevă un lucru esenţial pentru creaţie, şi anume înlocuirea vechilor structuri de cunoaştere, a tradiţionalelor metode rezolvare, presupune o dezintegrare, o destructurare a modelelor cunoscute de care omul se simte foarte legat deoarece acestea îi asigură confort şi echilibru în plan psihic. Căutarea noului, ceea ce presupune inevitabil renunţarea temporară la cunoscut, la tradiţional, marchează un moment de criză în viaţa individului, implicând asumarea riscului, a incertitudinii, puternic disconfort psihic.

Apariţia ideilor noi era socotită aspectul definitoriu pentru creaţie, dar ea este deosebit de puternic legată de renunţarea la cunoscut, de contestarea şi distrugerea lui pentru a obţine o nouă structură. Este absolut necesar de precizat că nu se va ajunge la creaţie doar prin criticarea vechilor cunoştinţe. Critica nu ajută dacă este un scop în sine, ea trebuie doar să sprijine persoana să se elibereze temporar de interpretări cunoscute pentru a vedea altfel problema de care se ocupă. Pe de altă parte, este total contraindicat pentru creaţie să implici în critică pe autorii ideilor sau teoriilor (uneori ei sunt ţinta de preferinţă), fiindcă mersul gândirii devine astfel din ce în ce mai subiectiv şi se abate de la problema reală.

## *4.9. Teoria neurobiopsihologică sau psihobiologică a creativităţii*

Plecându-se, pe de o parte, de la nevoia unor viziuni unitare şi integrative asupra tuturor componentelor creativităţii, iar pe de altă parte de la folosirea unor metode de investigare şi evaluare cât mai complexe, adecvate şi obiective, s-a conturat în ultimele două decenii ale secolului XX un nou domeniu ştiinţific denumit „psihobiologie" (Kandel şi Squire, 2000, p. 1113). Noul domeniu nu se limitează la studiul creativităţii.

Una dintre direcţiile psihobiologiei se referă la construirea unor hărţi tridimensionale ale structurilor şi conexiunilor din creier prin folosirea unor metode deosebit de complexe, cum ar fi de exemplu „reprezentarea prin rezonanţă magnetică". Computerele sunt astfel programate încât să poată analiza diferitele forme ale zonelor creierului, variaţiile care intervin în realizarea sarcinilor creative, precum şi determinarea particularităţilor creierelor de înaltă performanţă. Una dintre preocupările celor care se ocupă de perfecţionarea metodelor pentru studiul creierului uman constă în crearea posibilităţii microscoapelor şi computerelor de a opera cu un volum de date

practic nelimitat și de a putea surprinde viteza conexiunilor dintre aceste informații (vezi Toga, 1998, p. 4).

în ultimii zece ani volumul cunoștințelor despre creier s-a dublat. Având în vedere complexitatea creierului, mai sunt foarte multe lucruri de aflat despre el. Cercetările din ultimii zece ani s-au orientat spre sistemul limbic. în mod tradițional acest sistem a fost considerat esențial pentru emoționalitate. în prezent, este studiat rolul central al sistemului limbic în procesarea memoriei pe termen scurt și transformarea acesteia în memorie de lungă durată. Se atribuie astfel o însemnătate deosebită sistemului limbic în procesul de învățare. Au fost luate în seamă interfața critică a sistemului limbic între fluxul senzorial și procesarea cerebrală, atribuindu-i-se acestuia un rol important în administrarea activității generale a creierului (vezi Tanner, 1997).

Recunoscând însemnătatea extraordinară a metodelor celor mai avansate pentru investigarea activității creierului, este absolut necesar să ne dăm seama că nu poate să existe o corespondență univocă, simplă între aspectele creierului și funcțiile psihologice ; fenomenele biologice ale creierului nu pot avea corespondențe în plan psihic. De exemplu, așa cum arată G.A. Miller și J. Keller (2000, pp. 212-215), un fenomen psihic cum este teama nu poate fi raportat doar la nucleul amigdalian, cu alte cuvinte, conceptul de teamă nu este reductibil la un anumit tip de activitate neuronală dată. Cogniția sau emoția nu pot fi văzute doar ca sisteme neuronale, oricât de complexe ar fi acestea. De asemenea, un fenomen psihic implementat într-un circuit neuronal dat nu este reductibil la acesta. Același circuit neuronal dat sau analizat poate să participe la realizarea mai multor funcții psihice.

Abordarea neurobiopsihologică a creativității își are originile în studiile referitoare la modul de funcționare și determinare a particularităților celor două emisfere cerebrale. Una dintre cele mai recente lucrări care sistematizează datele din literatura de specialitate îi aparține lui Betty Edwars (1999). Foarte pe scurt, arătăm că funcțiile celor două emisfere sunt:

- pentru *emisfera stângă*: aptitudini verbale, prelucrarea succesivă, digitală a informațiilor, aptitudini numerice, gândire logică, analitică și rațională;
- pentru *emisfera dreaptă*: aptitudini vizual-spațiale, prelucrarea simultană, analogică a informațiilor, gândire sintetică, de ansamblu (holistică), intuitivă.

Este de semnalat că emisfera stângă este considerată mai importantă decât cea dreaptă. Rezultatele cercetărilor făcute de Springer și Deutsch (1989, 1991) au arătat că originea creativității se află în ambele emisfere cerebrale și în special în capacitatea de comunicare între ele.

Herrmann (1982, 1996) a combinat teoria privind specificitatea emisferelor cerebrale stângă și dreaptă cu modelul triunic al creierului, unde fiecare nivel reprezintă o etapă distinctă în evoluția creierului (creierul reptilian, sistemul limbic și cortexul).

Ned Herrmann a elaborat un model de funcționare unitar al creierului, considerând că fiecărei emisfere cerebrale îi corespunde câte un sistem limbic, ale cărui trăsături sunt în concordanță cu partea din cortex căreia îi este subordonat. Modelul obținut are patru zone sau cvadranți: cortical stâng, cortical drept, limbic stâng și limbic drept. Fiecare cvadrant comunică cu celelalte.

CVADRANȚII (SECTOARELE) DE REACTIVITATE CEREBRALĂ
Modelul lui N. Herrmann

SISTEM CORTICAL (gândirea)

| | | | |
|---|---|---|---|
| STÂNG | Logic | Capacitate creativă | DREPT |
| | Analitic | Spirit de sinteză | |
| | Matematic | Spirit artistic | |
| | Tehnic | Globalizare | |
| MOD DE | Raționament | Conceptualizare | MOD DE |
| FUNCȚIONARE | Controlat | Contacte umane | FUNCȚIONARE |
| | Conservator | Emotiv | |
| | Planificare | Muzician | |
| | Organizat | Spiritualist | |
| STÂNG | Administrație | Exprimare | DREPT |

SISTEM LIMBIC (emoțiile)

Prezentăm în continuare caracterizarea celor patru sectoare (N. Herrmann, 1982, D. Chalvin, 1992).

### *4.9.1. Sectorul cortical stâng*

Când este activat acest sector, persoana consideră lucrurile sau ideile în mod analitic, fiind preocupată de elemente și nu de ansamblu, de parte și nu de întreg. Utilizează în mod dominant raționamentul logic (de preferință cel deductiv), înțelege ușor conceptele științifice și tehnice, are abilități pentru măsurarea exactă, precisă a lucrurilor, percepe și înțelege cu ușurință cifrele, dând dovadă de îndemânare în mânuirea lor (matematic), are gustul reflecției riguroase și precise, adună faptele înainte de a decide, analizează posibilitățile ținând seama de aspectele financiare.

### *4.9.2. Sectorul limbic stâng*

Când este activat acest sector, persoana dorește mult să-și poată dirija și controla propriile sentimente. își impune să-și stăpânească propriile reacții, de care, în general, se teme. Are tendința să-și urmeze obișnuințele și preferă lucrurile care sunt sigure, cele care s-au dovedit eficiente până în momentul respectiv. în caz contrar, este înnebunită de teamă. De aceea, ea planifică, organizează, aranjează, ordonează, clasifică totul, dispune lucrurile în categorii, astfel încât să nu aibă grija unor lucruri noi, neprevăzute. Ea își asigură echilibrul psihic printr-o cât mai bună și riguroasă administrare a lucrurilor pe care le face, căutând defectele cele mai ascunse. Se preocupă de detalii, trăiește după calendar și orar foarte precise. Nu îi place schimbarea și caută să aibă maximă siguranță în pozițiile pe care le deține.

### *4.9.3. Sectorul cortical drept*

Când este activat acest sector, persoana gândește vizualizând datele problemei, pe care o rezolvă prin intuiție, folosind imaginația pentru a ieși din situația critică. Ea acceptă ambiguitatea și nu se teme că ar putea răsturna reguli bine stabilite. Știe să facă sinteza elementelor disparate pentru a crea ceva nou. Are idei, inventează soluții de avangardă, vede lucrurile în perspectivă. Are o viziune globală asupra lucrurilor, faptelor, ideilor și înțelege ușor ansamblul fără să-1 reducă la componentele sale. Folosește cu precădere raționamentul inductiv, plecând de la cazuri particulare concepe idei noi și dezvoltă concepte generale. Se dedică activităților artistice: pictură, muzică, sculptură.

### *4.9.4. Sectorul limbic drept*

Când este activat acest sector, persoana are tendința puternică de a stabili contacte sociale și se simte bine cu alții în grup sau în intimitate. Ea simte reacțiile și dorințele celorlalți fără ca acestea să fie verbalizate, deoarece înțelege intuitiv emoțiile și sentimentele celorlalți, decodificând cu ușurință semnele și semnalele nonverbale ale problemelor interpersonale. Practică foarte des comunicarea de tip empatic. Nu îi este frică de emoțiile și sentimentele sale. Dimpotrivă, se simte bine atunci când se poate comporta cât mai firesc, natural și nu este nevoită să-și ascundă adevăratele simțăminte și intenții. Se simte bine în preajma celor care se aseamănă cu ea în privința modului de comportare și trăire emoțională. Se entuziasmează cu ușurință pentru valori, idealuri. îi place să vorbească, fiind guralivă.

în cadrul unei cercetări efectuate pe un număr de peste 15.000 de subiecți, Herrmann a constatat că *6%* au un singur sector dominant, 61% câte două sectoare dominante, 30% trei sectoare puternic activate și 3% toate cele patru sectoare dominante.

în cadrul unor cercetări efectuate de noi în România (Roco, 1994, 1995, 1997) pe un lot de peste 2.500 de subiecți, în majoritate studenți, a reieșit că aproximativ 75% din subiecți folosesc câte două sectoare dominante, acestea fiind sectorul cortical stâng și sistemul limbic stâng. Datele cercetărilor privind persoane înalt creatoare din proiectare, matematică au evidențiat faptul că acestea activează diferitele sectoare cerebrale în funcție de tipul sarcinilor pe care le au de rezolvat sau de etapa de rezolvare a problemelor (preparare, incubație, iluminare, verificare). Ideea principală este că la aceste persoane toate cele patru zone sunt bine structurate, ele fiind în stare să le folosească în raport cu tipul activităților pe care le au de realizat. *Noțiunea de „creier total" privește tocmai această posibilitate de trecere de la o zonă cerebrală la alta.* La oamenii obișnuiți sunt pregnant dezvoltate modalitățile de gândire, acțiune, simțire plasate în sectoarele cortical stâng și limbic stâng, fapt datorat în principal sistemului de instrucție și educație.

Herrmann a stabilit o listă cu activități de efectuat în timpul liber care pot contribui la dezvoltarea fiecăreia din cele patru zone cerebrale. De asemenea, a inventariat o multitudine de acțiuni specifice pentru cele patru etape ale procesului creativ, care pot fi exersate.

Teoria neurobiopsihologică are mai multe aplicaţii practice, între care se află optimizarea sensibilă a comunicării interpersonale prin cunoaşterea şi adaptarea la modul (stilul) de comunicare şi recepţionare a informaţiei propriu fiecăruia dintre cele patru sectoare cerebrale.

De exemplu, „Cum este mai bine să comunici cu o persoană la care domină sistemul limbic stâng ? ".

Tonalitatea afectivă este puternică, deşi este controlată şi ascunsă. O asemenea persoană surprinde cu uşurinţă şi rapid defectele şi amănuntele. Este oarecum anxioasă, temătoare. îi veţi apărea ca un interlocutor prea puţin serios dacă nu v-aţi pregătit temeinic, minuţios în legătură cu ceea ce vreţi să spuneţi. Nu este o persoană pe care să o determinaţi uşor să-şi schimbe părerea. îi convin soluţiile practice cu un plan detaliat, eu termene fixe pentru punerea lor în aplicare. Trebuie să fiţi metodic şi fără greşeală când vă prezentaţi în faţa unei asemenea persoane; ea controlează totul. Dar, o dată ce v-a acordat încrederea, aţi stabilit un acord solid cu ea. Nu încercaţi să fiţi neorganizat sau fantezist, fiindcă nu acesta este modul ei de comunicare. Discursul dvs. trebuie să fie bine organizat, documentat, cu un plan foarte bun, stabilit până în cele mai mici amănunte; progresaţi etapă cu etapă şi asiguraţi-vă că aţi fost înţeles înainte de a continua. Comunicarea cu acest tip de persoană este oarecum greoaie, rareori soluţiile sunt cu adevărat novatoare, dar se ajunge la capăt. Fiţi atent să nu faceţi consideraţii de ordin ideologic, deoarece aceasta blochează comunicarea.

în prezentarea şi tratarea informaţiei pentru un curs, lecţie, conferinţă etc. este important să se ţină seama pe de o parte de dominantele cerebrale auditoriului, iar pe de altă parte, de particularităţile materialului care este comunicat.

## 5. Concluzii cu privire Ia teoriile şi interpretările creativităţii

în finalul acestui capitol vom încerca să sistematizăm principalele direcţii de abordare ale creativităţii, ţinând seama, pe de o parte, de abordările foarte recente care au introdus unele schimbări majore şi, de asemenea, mult mai puţin cunoscute în ţara noastră, iar pe de altă parte, de caracterul aplicativ al acestei lucrări. Desigur că 6 tratare eficientă a creativităţii sub raportul identificării şi dezvoltării ei necesită surprinderea cât mai fidelă a naturii procesului de creaţie, o abordare cât mai firească şi corectă în acelaşi timp. Acest lucru presupune renunţarea la teoriile tradiţionale asupra creativităţii, care, pe cât sunt de celebre şi de convingător formulate, pe atât sunt de primejdioase, fiindcă te împiedică să-ţi reorganizezi cunoştinţele despre creativitate în lumina noilor descoperiri, care nu trebuie privite nici ele ca fiind tabu.

## *5.1. Interpretări cu dominanță mistică*

Studiul creativității la începuturile sale a fost tributar credințelor mistice. Se consideră că persoanele creatoare primeau inspirație de la zeități, cu ajutorul cărora realizau idei sau obiecte noi. De exemplu, Platon argumenta că un poet poate să creeze numai ceea ce îi dictează muza. Și în zilele noastre oamenii se referă la propriile lor muze ca la o sursă de inspirație. De fapt, și multe dintre mărturiile marilor creatori bazate pe introspecție fac referire la surse mistice și magice. Aceste interpretări precedă abordările științifice.

## *5.2. Abordări pragmatice*

Abordările pragmatice ale creativității au fost inițiate și răspândite din două considerente majore: a) interesul pentru dezvoltarea creativității și b) înțelegerea fenomenului creației. Cei care au promovat aceste interpretări au fost foarte puțin interesați să-și verifice ipotezele, să testeze validitatea propriilor idei. Datorită acestui fapt mulți autori, între care se numără și Sternberg și Lubart (1996), Feist și Runco (1993), Becker (1995), plasează aceste interpretări în rândul celor neștiințifice.

Cel mai de seamă susținător al acestei direcții este socotit E. de Bono, al cărui studiu asupra rezolvării de probleme pe căi indirecte sau ilogice, precum și asupra altor aspecte ale creativității a avut un succes comercial considerabil. Autorii mai înainte consemnați precizează că de Bono nu este interesat nici de teorie, nici de practică. Astfel, de exemplu, el sugerează folosirea cuvântului „po" derivat din *ipoteză, supoziție, posibil* pentru a provoca idei fără să aibă în vedere evaluarea lor. O altă metodă este aceea a „pălăriilor gânditoare", care presupune ca un individ să fie stimulat în perceperea lucrurilor din diferite puncte de vedere prin purtarea pălăriilor respective (pălărie albă pentru gândire bazată pe date, pălărie roșie pentru gândire intuitivă, pălărie neagră pentru gândire critică, pălărie verde pentru gândire generativă).

Von Oech (1990, 1992) se referă la două piedici mintale în funcționarea creativității ; a) existenta unui singur răspuns corect și b) evitarea ambiguității. Pentru a deveni creativi oamenii trebuie să înlăture aceste două piedici importante și să adopte mai multe roluri: de explorator, artist, judecător, războinic.

Lucrările autorilor mai sus menționați au avut o deschidere publică considerabilă și până la un anumit punct folositoare.

Abordările lui de Bono și von Oech sunt lipsite de orice bază teoretică psihologică și de încercări empirice serioase pentru a valida ideile și în special metodele sau tehnicile propuse pentru stimularea creativității.

Există tendința de a include în cadrul orientărilor pragmatice și tehnica „brainstorming" elaborată de Osborn și metoda „sinectică" a lui Gordon. între motivele care au condus la aceste considerente se află faptul că Osborn a generalizat brainstorming-ul doar pe baza experiențelor sale făcute în agențiile de publicitate, iar Gordon a utilizat metoda sinecticii doar pentru grupuri restrânse ale căror membri erau selecționați după multiple criterii, fără să aibă în vedere validarea tehnicii ca atare.

Brainstorming-ul este o metodă de stimulare a creativității care poate fi utilizată pentru soluționarea creativă doar a problemelor care nu necesită luarea deciziilor. Ea are meritul de a contribui la emiterea cât mai multor idei într-o atmosferă lipsită de critică și stimulativă. Lăsând la o parte limitele acestei tehnici, trebuie arătat că ea este concepută pentru a valorifica la maximum rolul imaginației creatoare prin Înlăturarea principalelor obstacole care se află în calea ei.

Prin metoda sinectică, Gordon a încercat să încurajeze rezolvarea creatoare a problemelor, arătând, pe de o parte, care sunt piedicile mai importante ale creativității, mai ales atitudini necreative, și, pe de altă parte, punând la dispoziție membrilor grupului principii de gândire creativă (transformarea străinului în familiar, a familiarului în străin, jocul cu legile și metaforele) și mecanismele operaționale de soluționare creativă a problemelor. Una dintre contribuțiile sale privește definirea celor patru tipuri de analogii (personală, directă, simbolică și prin fantezie).

în concepția noastră, Osborn și Gordon ar putea să fie incluși în direcțiile de abordare științifică ale creativității, cu precizarea că ei se încadrează în orientările unidisciplinare și în același timp reducționiste (iau în considerație doar una dintre categoriile de factori care sunt implicați în creativitate, și anume pe cei intelectuali, și din multitudinea acestora se preocupă în mod special de imaginație și de rezolvarea creatoare de probleme).

Suntem cu totul de acord că, pentru a fi eficientă, orice metodologie de stimulare a creativității are nevoie de o viziune teoretico-științifică asupra fenomenului studiat.

## *S.3. Interpretarea psihanalitică*

Una dintre primele abordări teoretice majore ale creativității este **interpretarea psihanalitică.** După Freud, creativitatea apare datorită tensiunii dintre realitatea conștientă și impulsurile inconștiente. Freud a sugerat ideea potrivit căreia scriitorii și artiștii creează pentru a-și exprima dorințele inconștiente într-un mod public acceptabil. Aceste dorințe venite din inconștient pot fi legate de putere, avuție, faimă, onoare, dragoste. Studiile asupra unor artiști eminenți, precum Leonardo da Vinci, au fost folosite pentru a susține această teorie.

Mai târziu, abordarea psihanalitică a introdus conceptele de „regresie adaptativă" și de „elaborare" a creativității.

Regresia adaptativă, ca proces primar, se referă la amestecul gândurilor nemodulate în conștient care pot stimula gândirea creativă. Aceste gânduri nemodulate apar în timpul somnului (viselor), al unor stări modificate de conștiință sau în timpul psihozelor. Elaborarea, ca proces secundar, se referă la reprelucrarea și la transformarea materialului obținut în timpul proceselor primare prin gândire realistă și conștientă.

Alți psihanaliști, între care se află Kubie, subliniază ideea că preconștientul este adevărata sursă a creativității, deoarece aici gândurile sunt vagi, relativ confuze, dar interpretabile, spre deosebire de inconștient, unde gândurile sunt fixe și repetabile.

Primele școli științifice de psihologie de la începutul secolului XX, precum structuralismul, funcționalismul, behaviorismul, nu au consacrat practic nici un studiu creativității. Gestaltismul s-a ocupat parțial și tangențial de analiza creativității.

## *5.4. Abordarea psihometrică*

**Abordarea psihometrică a creativității** a fost inițiată de J.P. Guilford, care a propus studierea creativității la oameni obișnuiți prin metoda testelor. De la el există primele metode de evaluare a creativității, la început fiind utilizat testul întrebuințărilor neobișnuite (persoanele fiind solicitate să enunțe cât mai multe întrebuințări neobișnuite ale unui obiect obișnuit - de pildă cărămida).

Modelul intelectului elaborat de Guilford este valid din punct de vedere științific și reușește să delimiteze creativitatea (gândirea divergentă) de alte variabile intelectuale precum gândirea convergentă, memoria, percepția, raționamentul și luarea deciziilor.

Folosind studiile lui Guilford, în 1974, E.P. Torrance a realizat o baterie de teste care îi poartă numele. Aceste teste constau în câteva probe verbale și figurale, relativ simple, care necesită gândire divergentă, plus alte îndemânări în rezolvarea problemelor. Răspunsurile la aceste teste se apreciază după: fluență (număr total de răspunsuri relevante), flexibilitate (suma diferitelor categorii de răspunsuri relevante), originalitate (raritatea statistică a răspunsurilor) și elaborare (suma detaliilor date în răspunsuri).

Probele bateriei de teste elaborate de Torrance includ: a) *întrebări* - persoana care urmează să fie evaluată să scrie cât mai multe întrebări la care se poate gândi cu privire la o scenă prezentată: b) *îmbunătățiri* - cel examinat sugerează modul în care o jucărie (maimuță, cățeluș) poate fi schimbată astfel încât copiii să se distreze mai plăcut atunci când se joacă cu ea; c) *întrebuințări deosebite* și interesante ale unei cutii de carton; d) *cercuri* - cel examinat transformă cecurile goale în diferite desene cărora le dă un titlu.

Pentru validarea rezultatelor la testele de creativitate Torrance a strâns date cu privire la *cinci indicatori ai creativității:* număr de realizări creative la nivelul claselor superioare, număr de realizări creative după absolvirea liceului, număr de realizări privind stilul creativ de viață, calitatea celor mai multe produse creative, calitatea imaginii asupra viitoarei cariere.

Principiile care se află la baza construirii testelor de creativitate se referă la elaborarea unui număr cât mai mare de răspunsuri, care să fie cât mai diverse, diferite de cele cunoscute până în prezent și realiste.

Revoluția psihometrică în măsurarea creativității a avut atât efecte pozitive, cât și efecte negative în acest domeniu.

Din punctul de vedere al aspectelor pozitive, testele au facilitat cercetarea prin faptul că au folosit metode scurte, ușor aplicabile și care duceau la evaluări relativ obiective, cercetarea realizându-se pe oameni obișnuiți.

Există și efecte negative, datorate atât viziunii asupra fenomenului creației, cât și tipului de probe utilizate.

Creativitatea nu poate fi limitată la factorii intelectuali, gândire divergentă sau imaginație creatoare. Astfel, chiar în privința factorilor intelectuali, cercetările ar putea să vizeze și intuiția, memoria creativă, spiritul de observație.

Pe de altă parte, mulți autori consideră că factori nonintelectuali precum motivația și atitudinile creative sunt cel puțin la fel de importanți ca imaginația creatoare și

gândirea divergentă. S-au elaborat chestionare specifice pentru atitudinile creative și se folosesc scalele unor cunoscute inventare de personalitate pentru evaluarea factorilor nonintelectuali. Rezultatele cercetărilor empirice au ajuns !a concluzia că între răspunsurile de la testele de creativitate și cele de la chestionarele privind motivele și atitudinile creative nu există concordanță. Una dintre cauzele acestor nepotriviri se poate afla fie în modul relativ defectuos de construire a probelor de creativitate (teste și chestionare), fie în faptul că cele două variabile sunt relativ independente, lucru care nu se confirmă pentru persoanele înalt creatoare. La aceasta se mai adaugă tendința unor autori de a folosi prelucrări statistico-matematice cât mai impresionante, fără să țină seama că preluarea automată a programelor de calcul matematic nu este benefică, ci, dimpotrivă, duce la distorsionarea rezultatelor și mai ales a interpretărilor. De fapt, dacă se ia în considerație și valoarea predictivă a rezultatelor la teste se constată că aceasta este foarte redusă, ceea ce i-a condus pe unii cercetători să aprecieze testele de creativitate ca fiind neserioase, inadecvate pentru măsurarea creativității. Ei au sugerat chiar folosirea unor metode mai semnificative, cum ar fi desenele, eșantioanele de scriere literară sau realizările vocaționale.

S-a mai sugerat ideea că fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea și elaborarea nu sunt criteriile cele mai specifice sau nu sunt suficiente pentru aprecierea creativității. H. Gardner apreciază că în cazul creativității intervin cel puțin șapte competențe discrete : lingvistică, logico-matematică, spațială, kinestezică, muzicală, interpersonală și intrapersonală.

într-adevăr, criteriile de mai sus au fost elaborate în cadrul unor viziuni unidisciplinare asupra creativității, ele nefiind suficiente.

Astfel, chiar în situația investigării creativității numai din perspectiva psihologiei, este necesar ca ea să fie abordată din punctul de vedere al psihologiei cognitive, al psihologiei sociale, al psihologiei personalității.

Treffinger consideră eronată tendința unor cercetători de a reduce creativitatea la un scor unidimensional, la o notă finală pentru nivelul de creativitate.

Deoarece creativitatea nu depinde numai de individ, ci și de domeniu, de epoca în care a creat (vezi criteriile stabilite de Gardner și Csikszentmihalyi pentru evaluarea creativității), subscriem ideii că teoriile de confluență referitoare la creativitate oferă posibilitatea explicării diverselor aspecte sub care acestea se prezintă. Deci, pentru studiul unui fenomen atât de complex cum este creativitatea, este necesară abordarea sa din perspectiva teoriilor care aparțin diferitelor ramuri ale psihologiei, precum și a interpretărilor elaborate în alte domenii științifice, cum ar fi neurofiziologia, sociologia, biologia etc.

# Bibliografie selectivă


ALLPORT, G.W. (1937), *Personality: a psychological interpretation,* Henry Hoit, New York.

AMABILE, T. (1983), *The Social Psychology ofCreativity,* Springer Verlag, New York.

AMABILE, T. (1996), *Creativity in context,* Westview, Colorado.

BECKER, M. (1995), „Nineteenth-century foundations of creativity research", *Creativity Research Journal,* nr. 8, pp. 219-229.

BEJAT, M. (1971), *Talent, inteligentă, creativitate,* Editura Științifică, București, pp. 16-18.

BODEN, M.A. (1995), *The creative mind: Myth and mechanism,* Basic Books, New York.

CHALVIN, D. (1992), *Utiliser tout son cerveau,* ESF, Paris.

CHAPLIN, J.P. (1995), *Dictionary of psychology,* The Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc., ed. a 3-a revizuită.

CHELCEA, S. (1994), *Personalitate si societate în tranziție.* Știință și Tehnică, București.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996), *Creativity,* Harper Perennial, New York, ed. a 2-a - 1997, ed. a 3-a - 1999.

DREVER, J. (1992), *Dictionary of psychology,* Penguin Books, New York.

DUFF, W. (1767), *An essay on original genius; and its various modes of exertion in philosophy and the fine arts, particular/ inpoetry,* E. & C. Dilly, London.

EDWARDS, B. (1999), *Drawing on the right side ofthe brain,* Penguin, Putnam Inc., New York.

FEIST, G.J., RUNCO, M.A. (1993), „Trends in the creativity literatura: an integrative review of theory, research and development", *Creativity Research Journal,* nr. 6, pp. 271-286.

FUSTIER, M., FUSTIER, B. (1988), *Pratique de la criativiti,* ESF, Paris, ed. a 2-a - 1998.

McGAUGH, I.L. (2000), „Neurobiology of learning andmemory", *Science,* voi. 287, p. 248.

GARDNER, H. (1993), *Creating minds (An anatomy of creativity),* Basic Books, New York, pp. 19-48, 50-86, 87-131.

GODAUX, E. (1990), *Cent milliards de neurones,* Editions Labor Ch. de Haecht, Bruxelles, ed. a 2-a - 1997.

GOLU, M. (1981), *Bazele neurofiziologice ale psihicului.* Editura Științifică, București.

GOLU, M. (1993), *Dinamica personalității,* Geneze, București.

GUILFORD, J.P. (1950), „Creativity", *American Psychologist,* nr. 5, pp. 444-454.

HERRMANN, N. (1996), *Thewhole brain,* Business Books, McGraw-Hill, New York, San Francisco, Washington D.C., Auckland, Bogota, Caracas, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, Montreal, New Delhi, San Juan, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto.

HERRMANN, N. (1982), „The creative brain", *NASSP Bulletin,* p. 36.

JAOUI, H. (1990), *La criativiti. Mode d'emploi. Applicationspratiques,* ESF Editeur, Paris, ed. a 2-a - 1998.

IASKEN, S.G., MURDOCK, M., FIRESTEIN, R.L., TREFFINGER, D.J. (eds.) (1993), *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline,* Alblex, Norwood, New Jersey.

KANDEL, E.R., SQUIRE, L.R. (2000), „Neuroscience: Breaking Down Scientific Barriers to the Study of Brain and Mind", *Science,* voi. 290, pp. 1113-1120.

KELLER, J. *et al.* (2000), *Neuropsychological differentiation of depresion and anxiety, Journal ofAbnormal Psychology,* nr. 109, pp. 3-10.

KOTULAX, R. (1996), *Inside the brain. Revoluționar) Discoveries ofHow the Mind works,* Andrews McMeel, A Universal Press Syndicate Company, Kansas City, ed. a 2-a - 2000.

LAND, G.T., *Grow or die: the unifying principie of transformation,* New York, Dell Publishing, 1973.

LAND, G.T., KENNEALLY, C, „Creativity, reality and genera! systems: a personal view-poim", *J. of creative behavior,* 1977, 11, 1, pp. 12-35.

LIMBOS, E. (1988), *Les barrages personnels dans Ies rapports humains,* ESF, Paris.

MARCUS, S. (2000), *Charismă si personalitate.* Știință și Tehnică, București.

MAY, R. (1980), *The courage to create,* Bantam Books, Toronto, New York, London, Sydney.

MILLER, G.A. (1996), „How we think about cognition, emotion and biology in psycho-pathology", *Psychophysiology,* nr. 33, pp. 615-628.

MILLER, G.A., KELLER, J. (2000), „Psychology and neuroscience making peace", *Current Directions in Psychological Science,* voi. 9, pp. 212-215.

MUNTEANU, A. (1994), *Incursiune în creatologie,* Augusta, Timișoara.

NECULAU, A. (1991), *Cultură si personalitate,* Editura Militară, București.

NEWELL, A., SHAW, J.C., SIMON, H.A. (1985), „Element of a theory human problem solving", *Psychological Review,* nr. *65.*

NEWELL, A., SIMON, H.A. (1972), *Human problem solving,* Prentice Hali, New Jersey.

ODOBLEJA, ȘT. (1938, 1939), *Psychologie consonantiste,* Libraire Maloine, Paris, voi. I-II.

OECH, R. von (1992), *Crfatifde chocl,* First, Paris (1992).

PAVELCU, V. (1972), „Motivația creației științifice". *Revista de psihologie,* nr. 2, pp. 149-155.

POPESCU-NEVEANU, P. (1987), „Le modele vectoriel-operationnel de Ia creativite", *Rev. Roum. Sci. Sociales* - Sirie de Psychologie, voi. 31, nr. 2, pp. 137-142, București.

RĂDULESCU-MOTRU, C. (1935), *Vocația, factor hotărâtor tn cultura popoarelor.* Casa Școalelor, București.

ROCO, M. (1979), *Creativitatea individuală și de grup. Studii experimentale,* Editura Academiei RSR, București.

ROCO, M. (1985), *Stimularea creativității tehnico-stiintifice,* Editura Științifică și Enciclo-pedică, București.

ROCO, M. (1991), „Probleme ale stimulării creativității individuale", *Revista de psihologie,* voi. 37, nr. 1-2, pp. 39-47.

ROCO, M. (1992), „Testarea disponibilității pentru antrenamentul creativ", *Revista de psihologie,* voi. 38, nr. 2, pp. 135-144.

ROCO, M. (1994), „Cerebral preferences and interconnections at highly-creative designers", *Revue Roumaine de Psychologie,* voi. 38, nr. 1, pp. U-24.

ROCO, M. (1995), „Dominanța cerebrală și creativitatea", *Revista de psihologie,* voi. 41, nr. 2, pp. 115-126.

ROCO, M. (1997), „Cercetări asupra persoanelor înalt creatoare din domeniul matematicii", *Revista de psihologie,* voi. 43, nr. 3-4, pp. 189-200.

ROGERS, C.R. (1961), *On becoming aperson. A therapist view on psychology,* Houghton Mifflin Company, Boston.

ROȘCA, A. (1981), *Creativitatea generală si specifică,* Editura Academiei RSR, București

RUNCO, M.A., PRITZKER, S. (1999), *Encyclopedia of creativity.* Academic Press, Orlando.

SIMONTON, D.K. (1990), *Scientific genius : Apsychology of Science,* Cambridge University Press, New York.

SMITH, S.M., WARD, T.B., FINKE, R.A. (1995), *ne creative cognition approach,* MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

SPRINGER, S., DEUTSCH, G. (1989), *Left brain, right brain,* W.H. Freeman & Co., New York, ed. a 2-a - 1991.

STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J., *The nature of „insight",* MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

STERNBERG, R.J., LUBART, T.I., (1996), „Investing in creativity". *American Psychologist,* voi. 51, nr. 7, pp. 677-688.

ŞCHIOPU, U. (1987), „Creativity- atopical issue in modern psychology", *Revue Roumaine Sciences Sociales* - Serie de Psychologie, 31, pp. 127-136, Bucureşti.

TANNER, D. (1997), *Total creativity in business and industry,* Advanced Practicai Thinking Training Inc., New York.

TOGA, A. (1998), „Road Maps for Understanding the human brain", *En Vision,* voi. 14, nr. 4, pp. 4-6.

WARD, T., SMITH, S.M., VAID, J. (1997), *Creative thought. An investigation of conceptual structures andprocesses,* APA, Washington D.C.

WEISBERG, R. (1986), *Creativity: Genius and others myths,* W.H. Freeman & Co., New York, ed. a 2-a - 1993.

WOODMAN, R.W., SCHOENFELDT, L.F. (1990), „An interactionist model of creative behavior", *The Journal of Creative Behavior,* voi. 24, nr. 1, pp. 10-20.

ZLATE, M. (1999), *Eul şi personalitatea,* Trei, Bucureşti.

ZLATE, M. (2000), *Introducere in psihologie,* Polirom, Iaşi.

# III. SĂNĂTATE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ

încă de la debutul ei ca știință, psihologia a propus două modele de abordare și explicare a vieții psihice, modelul experimental și modelul clinic psihopatologic. Primul i-l datorăm lui W. Wundt, celălalt unui șir de nume celebre dintre care nu pot lipsi cele ale lui Jean-Martin Charcot (cercetătorul isteriei, al „marii nevroze"), Hyppolyte Bemheim (cel care a arătat rolul sugestiei în declanșarea somnului hipnotic), Sigmund Freud (creatorul psihanalizei, ca teorie și metodă psihoterapeutică), Emil Kraepelin (creatorul unui vast sistem descriptiv al bolilor mintale), Adolf Meyer (cel care a introdus concepția psihobiologică asupra bolii și bolnavului), Lightner Witmer (creatorul termenilor „psihologie clinică" și „metodă clinică" în psihologie). Și dacă de-a lungul timpului modelul clinic psihopatologic a cunoscut o mare diversificare, propunând abordări biologice, cognitiviste, ecosistemice, etologice, fenomenologice, fiecare dintre acestea cu propriile concepții teoretice și implicații psihoterapeutice, în zilele noastre asistăm la încercări tot mai insistente în direcția elaborării unor modele integrative, bazate pe analize comparative menite să surprindă punctele de contact și pe cele de dezacord ale orientărilor existente, în vederea obținerii consensului și integralității. Numai că în felul acesta s-a creat un mare decalaj: știm multe despre boală și bolnavi, dar extrem de puțin despre sănătate și oamenii sănătoși; știm multe despre cum să vindecăm tulburările psihice, dar puțin despre cum să ameliorăm, să dezvoltăm sau să optimizăm „normalitatea". Interesul, adeseori exacerbat, pentru psihopatologie s-a asociat cu neglijarea nepermisă a vieții psihice normale. Cum un asemenea decalaj nu putea fi benefic nici pentru știință, nici pentru comunitatea umană în general, au început să se contureze, mai întâi timid, apoi din ce în ce mai viguros, liniile unui nou model de abordare și explicare a vieții psihice, și anume modelul sănătății, ca o alternativă la modelul bolii. Trebuie să ne intereseze nu numai omul bolnav, ci și, sau poate în primul rând, omul sănătos. Astfel, psihologia sănătății *(Health psychology),* ca domeniu de sine stătător al psihologiei, a început să se contureze și să se afirme în perimetrul științelor despre om. Ruxandra Rășcanu propune în studiul ei câteva reflecții cu privire la obiectul, problematica și finalitatea psihologiei sănătății. Se degajă în mod explicit *scopul* noului domeniu (promovarea și menținerea sănătății, prevenirea bolilor, identificarea diagnosticelor etiologice, precum și a relațiilor dintre etiologie, sănătate, boală și disfuncțiile corespunzătoare), varietatea *problemelor* investigate (dorințe, credințe și explicații despre sănătate, imunizarea și apărarea organismului, promovarea sănătății etc.), extensia psihologiei sănătății în plan *instituțional* (crearea unor secțiuni în cadrul diverselor asociații de psihologie naționale). Noul domeniu al psihologiei sănătății aflat în proces de constituire este centrat pe studiul

comportamentului sănătos (ce este? ; cum se obţine? ; cum se modifică?), pe investigarea atitudinilor pro-sănătate (formarea celor dezirabile, înlocuirea sau schimbarea celor negative), pe descoperirea modalităţilor şi mijloacelor de menţinere a sănătăţii şi prevenire a bolilor, în fine, pe elaborarea unor modele explicativ-interpretative referitoare la balanţa „boală - sănătate". Merită să reţinem concluzia autoarei: „Psihologia sănătăţii are capacitatea de a deveni socialmente relevantă, având posibilităţi imense de aplicabilitate a cunoştinţelor psihoclinice şi psihosociale la domeniul vast al fiinţei umane".

Deplasarea accentului de pe patologic pe normal, de pe boală sau tulburare psihică pe sănătate şi normalitate psihică s-a produs nu numai în planul teoretic, conceptual şi metodologic, ci şi în cel al modalităţilor ameliorative. Psihoterapiile (psihanalitice, gestaltiste, cognitive, comportamentale, corporale etc.) au apărut şi au fost utilizate mai întâi ca mijloace terapeutice ale unor boli sau tulburări psihice. Freud a folosit psihanaliza în tratarea nevrozei, Perls a recurs la gestalt-terapie în vindecarea depresiilor etc. Faptul că cele mai multe psihoterapii s-au dezvoltat în cadrul psihopatologiei reiese şi din definirea lor ca „mijloace psihologice pentru tratarea unei maladii mintale, a unei inadaptări sau tulburări psihosomatice" *(firand dictionnaire de la psychologie,* 1994, p. 631). Apariţia psihologiei umaniste a însemnat un reviriment important în domeniul ştiinţelor psihologice. Terapiile psihologice încep să fie utilizate nu numai în tratarea bolilor psihice, ci şi în tratarea normalităţii psihice, a oamenilor normali, dar cu unele probleme şi dificultăţi de adaptare generate de stres, frustrare, tensiuni intra- şi interpsihice, conflicte intra- şi intergrupale etc. Grupul de întâlnire (sau intensiv) lansat de Cari Rogers este, poate, cel mai bun exemplu în acest sens. în grupurile de întâlnire - ca formă de terapie nondirectivă, centrată pe client - se urmăreşte nu vindecarea unor boli, ci sensibilizarea oamenilor faţă de anumite cauze ale comportamentelor lor disfuncţionale, încurajarea lor pentru a se implica activ şi personal în soluţionarea acestora. Grupul de întâlnire este centrat pe dezvoltarea personală, pe înţelegerea sinelui şi a celuilalt, pe înţelegerea propriilor comportamente desfăşurate în grup, a efectelor acestora asupra altora, pe dezvoltarea capacităţii de exteriorizare autentică a sentimentelor. Grupul de întâlnire îl pune pe individ faţă în faţă cu propriile lui sentimente, îi facilitează întâlnirea cu sine prin intermediul altora. Schimbarea de optică este evidentă. De aceea, nu trebuie să ne mire orientarea celor mai multe forme de psihoterapie spre dezvoltarea personală. Aşa s-a întâmplat, de exemplu, cu cele mai multe dintre terapiile cognitiv-comportamentale, foarte răspândite în momentul de faţă.

Studiile semnate de Daniela Constantinescu („Terapia gestaltistă - momente semnificative") şi Cătălin Nedelcea („Programarea neuro-lingvistică sau «psihologia eficienţei personale»") susţin şi exemplifică această schimbare de optică. Dacă modelul Goodman-Perls din gestalt-terapie se păstrează în limitele psihopatologiei clasice, fiind utilizat în terapia nevrozei, modelul propus de şcoala de la Cleveland (Zinker, Wheeler etc), bazat pe sublinierea rolului pozitiv al diferitelor „rezistenţe" în aşa-numitul „ciclu al experienţei", este mai aproape de ceea ce Maslow numea „creştere psihologică".

Ideea dezvoltării personale apare şi mai evident în psihoterapia numită Neuro-Lingvistic Programming (NLP) - programare neuro-lingvistică. Utilizată mai întâi cu

scop strict psihoterapeutic, NLP și-a lărgit curând sfera de aplicabilitate în domenii foarte diverse (educație, vânzări, negocieri, comportament organizațional etc.)- Prin urmare, a fost necesară și redefinirea ei în mod corespunzător. Dacă inițial a fost considerată doar „un set de modele de comportament terapeutic eficient", mai târziu ea a fost definită ca „știința eficienței personale". Dat fiind faptul că obiectul ei de studiu îl reprezintă unicitatea ființei umane, unii autori au numit-o „știința și arta eficienței umane". Nu pretenția NLP de a se considera „știință" ne interesează acum, ci faptul că ea a fost extinsă de la o simplă tehnică terapeutică la o adevărată psihologie a eficienței personale. Nici cât de justificată este această extrapolare nu ne interesează. Este important să reținem tendința aplicării unor tehnici psihoterapeutice nu doar la boli (tulburări) psihice și bolnavi psihici, ci și la oameni normali, cu scopul de a vindeca, dar și de a contribui la dezvoltarea lor personală. Aceasta este, probabil, tendința care se va extinde cel mai mult în mileniul actual. Concluzia este cât se poate de evidentă: psihologia sănătății, asigurarea și menținerea sănătății vor acționa solidar cu metodele și tehnicile dezvoltării personale; balanța „boală - sănătate" ar trebui neapărat dezechilibrată, însă în favoarea sănătății; psihologia sănătății s-ar putea să fie o șansă pentru sănătatea psihologiei.

*M.Z.*

*Ruxandra Rășcanu*

# Psihologia sănătății: de la credințe și explicații la sisteme de promovare a ei

## 1. Psihologia sănătății - domeniu interdisciplinar

în 1946, Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a publicat una dintre primele definiții date sănătății - definiție care dorea să aibă o acceptare universală. Definiția, care a devenit destul de curând cunoscută pe glob, era următoarea: „Sănătatea reprezintă acea stare completă (integrală) de bine din punct de vedere fizic, social și spiritual, și nu doar pur și simplu absența bolii".

Chiar dacă aspectele invocate în definiție nu sunt prezente în proporție de 100% în rândul populației, fiind considerată când abstractă, când idealistă, aceasta are o bază de inspirație de echilibru general, conținând valoarea spre care se tinde permanent. Totodată, s-a arătat, pe bună dreptate, că statusul numit **stare de bine** este realmente influențat de factorii sociali, economici, implicit de cei culturali.

Mai recent, criticile s-au îndreptat spre definirea mai clară a contextului sănătății. Se acceptă că **sănătatea** trebuie discutată în interrelație cu **boala** și **ocrotirea sănătății,** în care **procesele psihice** reprezintă o „cheie" intimă extrem de importantă, cu rezonanțe sociale multiple.

De aceea, în 1986, același OMS a simțit nevoia să definească **„promovarea** sănătății" ca fiind „un proces complex în care individul are posibilitatea să se dezvolte și să-și controleze și să-și perfecționeze propria sănătate". Diverși specialiști (ecologiști, medici, psihologi, sociologi, manageri din domeniul sănătății) au făcut eforturi concertate nu numai pentru definirea conceptului de sănătate (înțeles în mod diferit în culturi și tradiții diverse, în Asia, Africa, Europa etc), dar pentru identificarea acelui set de factori care influențează **balanța sănătate - boală.** Pornind de la înțelegerea aprofundată a comportamentelor pro-sănătate, dar și a factorilor care înclină „balanța" spre boală sau spre sănătate, a sănătății ca stil de viață, specialiștii au delimitat un alt domeniu. Noul domeniu în care trebuie receptată **„cultura prevenției"** bolilor este **psihologia sănătății.** Acest domeniu este de „tip interdisciplinar, interesat de aplicarea cunoștințelor psihologice și a tehnicilor pentru sănătate, prevenirea bolilor și ocrotirea sănătății" (Marks *et al.*, 2000).

Definiția lui Joseph Matarazzo este apreciată ca fiind mai cuprinzătoare: „Psihologia sănătății reprezintă un set de contribuții specifice în plan educațional, științific și profesional, inclusiv a disciplinelor psihologice, cu scopul de a promova și menține sănătatea, prevenția și tratamentul bolilor, identificarea diagnosticelor etiologice, precum și a relațiilor dintre etiologic sănătate, boală și disfuncțiile corespunzătoare" *(apud* Marks, 2000).

Această definiție încearcă să pună în echilibru:

- Sistemul de ocrotire a sănătății și
- Sistemul de politici pentru sănătate.

Trebuie să notăm că definiția a fost adoptată de APA - Secțiunea „Psihologia Sănătății" și de către Societatea Psihologică Britanică (BPS) - Secțiunea „Psihologia Sănătății", dar și de alte organizații similare științifice și profesionale de pe glob. Ea este folosită ca definiție oficială a psihologiei sănătății, devenind „standardul de aur" pentru definirea domeniului.

Psihologia sănătății este un domeniu major al vieții, al studiilor psihosociale - de aceea teoriile și cercetările recente au în vedere aspecte diverse, variate și importante:

- dorințe, credințe și explicații legate de sănătate;
- comunicare: mesaje și semnificații în domeniul medico-sanitar;
- complianță și autoritate;
- imunizarea și apărarea organismului;
- promovarea sănătății.

încercările specialiștilor din diverse domenii, de regulă cercetări de tip interdisciplinar, de a pune unele accente în problemele teoretice și metodologice ale activității din acest domeniu devin direct interfața dintre cercetare și practică. Sunt necesare explicații și lămuriri ale implicațiilor practice ale diferitelor studii din lume, deoarece toate au ca scop ameliorarea stării de sănătate, grija pentru generațiile secolului XXI.

Concepția tradițională de factură biomedicală privind balanța sănătate - boală pune accentul pe- aspectele patologice. Astfel, **boala** este definită în termeni de simptome fizice, somatice, dar subliniind patologicul. Sănătatea este înțeleasă ca fiind starea în care nu apar simptomele patologice. Psihologii care au dorit să identifice tendințele în evoluția concepțiilor despre sănătate - boală au imaginat o serie de experimente și o varietate de perspective teoretice pentru a surprinde explicațiile populare despre credințele legate de boală. Frecvent facem aprecieri despre propria noastră sănătate în termeni medicali. Suntem fie bolnavi, fie sănătoși și știm în ce stare ne aflăm datorită indiciilor (semnelor) primite de la propriul nostru corp. Totuși, după părerea multor autori, sănătatea reprezintă atât o problemă medicală, cât și o importantă problemă psihologică. Faptul că sănătatea face parte integrantă din domeniul psihologic, dar și din cel al medicinei, al psihiatriei a dat naștere domeniului numit **psihologia sănătății.**

Studiul psihologic al sănătății ține seama de patru direcții importante:

1. *promovarea și menținerea sănătății;*
2. *prevenirea si tratarea bolilor;*

3. *identificarea cauzelor și corelativelor sănătății, ca si a bolilor și a altor disfuncții*;
4. *îmbunătățirea sistemului medico-sanitar și (conștientizarea) consolidarea interesului pentru sănătate.*

O importantă lecție a psihologiei sănătății este aceea că sănătatea nu reprezintă doar o problemă medicală, ci și o stare biopsihosocială. în conformitate cu modelul biopsihosocial, starea de sănătate a unei persoane este o interacțiune complexă a mai multor factori: **factori biologici,** cum ar fi predispoziția genetică spre o anumită boală sau expunerea la un anumit virus (sensibilitatea); **factori psihologici,** cum este stresul, și **factori sociali,** cum ar fi suportul social pe care o persoană îl primește sau nu de la rude și prieteni. O dată ce admitem că factorii psihologici și sociali, precum și cei biologici sunt implicați în starea de sănătate sau de boală, este limpede că starea de sănătate perfectă poate fi atinsă de oricine prin implicarea activă într-un mod de viață sănătos, și nu este un fenomen în care să „crezi pe cuvânt" o persoană sau un grup.

## 2. Comportamentul sănătos - obiectul de studiu al psihologiei sănătății

în urmă cu mai mulți ani, problemele majore de sănătate implicau boli infecțioase, de exemplu gripa, pneumonia sau tuberculoza. Astăzi, aceste probleme sunt în mare parte rezolvate cel puțin în unele zone de pe glob. în prezent, problemele grave de sănătate cu care se confruntă cetățenii din țările industrializate sunt tulburări „care pot fi prevenite", cum ar fi bolile de inimă, cancerul și diabetul. Despre ele se afirmă că ar putea fi prevenite pentru că **rezultă,** cel puțin în parte, **din atitudinile și comportamentele față de sănătate,** pe care **oamenii le pot controla.** De exemplu, în SUA, numărul celor care mor de cancer ar putea fi redus în fiecare an cu până la 25-30% dacă **nu s-ar mai fuma** (American Cancer Society, 1989). Numărul deceselor cauzate de bolile de inimă ar scădea în mod substanțial dacă oamenii ar face eforturi pentru a reduce **nivelul colesterolului** în alimentație, dacă ar renunța la fumat și ar reacționa mai eficient la stres (American Heart Association, 1984). Numărul deceselor provocate de accidente de circulație ar putea fi redus cu până la 50% dacă nu s-ar mai conduce în stare de ebrietate (DHHS, 1981). O examinare a obiectivelor de sănătate, prezentate de către DHHS, arată clar că majoritatea acestor obiective sunt legate de factori care ne influențează viața, de stilul de viață.

### *2.1. Ce este un comportament „sănătos"?*

Acestei noțiuni i se subsumează **acțiunile oamenilor sănătoși al căror scop este îmbunătățirea sau menținerea stării de sănătate.** Ele includ consumul de mâncăruri sănătoase, exercițiul fizic, evitarea folosirii substanțelor dăunătoare precum tutunul, alcoolul sau drogurile; somn suficient; folosirea centurilor de siguranță; folosirea

cremelor de protecție solară, a prezervativelor; controlul greutății și utilizarea programelor de protejare a sănătății ca oportunități ce trebuie inoculate împotriva bolilor grave și utilizarea testelor de protecție împotriva unor tulburări serioase, cum sunt cancerul de sân sau bolile cardiovasculare.

Importanța acestor obiceiuri esențiale sănătoase a fost ilustrată într-un studiu clasic condus de Belloc și Breslow încă din 1972. Acești doi oameni de știință au definit **șapte deprinderi sănătoase** mai importante: trebuie să dormi 7-8 ore pe noapte, să nu fumezi, să mănânci micul dejun în fiecare zi, să nu bei mai mult de unul-două pahare de băuturi alcoolice zilnic, să practici un sport în mod regulat, să nu mănânci între mese și să nu te îngrași cu mai mult de 10%. Apoi, cei doi au intervievat 6.000 de localnici din ținutul Alameda, California, rugându-i să menționeze regulile pe care le aplicau în mod frecvent. Localnicii au fost rugați să specifice, de asemenea, cât de des au fost bolnavi, cât de energici se considerau și cât timp au fost inactivi (de exemplu, câte zile au lipsit de la serviciu) în ultimele 6-12 luni. Cu cât oamenii aplicau mai multe metode de menținere a sănătății, cu atât au declarat că au avut mai puține boli și cu atât se simțeau mai energici.

Din nefericire, puțini respectă aceste metode. Deși majoritatea practică unele dintre ele, cum ar fi absența fumatului sau controlul greutății, se încalcă minimum două dintre celelalte, cum ar fi somnul sau exercițiul fizic. Unii dintre cei care „încalcă" cel mai grav aceste „reguli" sunt **liceenii.** De ce? Pentru că majoritatea problemelor grave **de sănătate** se **Întâlnesc în rândul populației mai în** vârstă și sunt destul de rare în rândul tinerilor. De aceea, aceste boli par de multe ori prea îndepărtate pentru elevi. Ar putea părea aproape imposibil ca deprinderile dezvoltate în adolescență și tinerețe să influențeze sănătatea atât de târziu.

## *2.2. Cincisprezece moduri de a-ți îmbunătăți sănătatea*

încă din 1970, Departamentul American de Sănătate, sub conducerea Patriciei Harris, a dezvoltat un set de **obiective pentru îmbunătățirea sănătății** populației din SUA. Aceste obiective/reguli au constituit ținta unor intervenții ale serviciilor locale de sănătate. Se poate constata ușor că unele dintre ele implică schimbări în regimul de viață și în comportamentul uman cotidian.

**A. Metode și tehnici de prevenire a bolilor**

1. Determinarea oamenilor să-și controleze tensiunea arterială.
2. Implementarea programelor efective de planificare familială („planning familial").
3. Elaborarea unor programe pentru îmbunătățirea serviciilor sanitare pentru femei însărcinate și copii.
4. Elaborarea unor programe efective de imunizare pentru copii și adulți predispuși la boli.
5. Educarea adolescenților și adulților cu privire la controlul bolilor cu transmitere sexuali.

**B. Protecția sănătății**

6. Controlul chimicalelor toxice și al deșeurilor.
7. Dezvoltarea și implementarea sistemelor de siguranță la locul de muncă și a standardelor medicale.
8. Dezvoltarea unor proceduri pentru reducerea accidentelor (In special a celor de circulație) și a urmărilor acestora.
9. Fluorizarea apei și îmbunătățirea sistemului stomatologic.
10. Monitorizarea și controlarea răspândirii bolilor infecțioase.

**C. Promovarea sănătății**

11. Reducerea fumatului.
12. Reducerea consumului de alcool și droguri.
13. Dezvoltarea unor programe de obișnuințe alimentare corecte.
14. îmbunătățirea și înmulțirea locurilor amenajate pentru sport, activități fizice.
15. Dezvoltarea unor tehnici efective pentru controlul stresului și al comportamentului violent.

## *2.3. Comportamente și atitudini față de sănătate*

Dacă un comportament *„sănătos"* este esențial pentru o sănătate perfectă, este important să înțelegem atitudinile care conduc oamenii spre un comportament pozitiv fată de sănătate sau, dimpotrivă, spre unul negativ. Comportamentele față de propria sănătate se pot rezuma la 5 **tipuri de credințe/atitudini** (Hochbaum, 1958; Rosenstock, 1966; Bandura, 1986; Rogers, 1984; Weinstein, 1993):

1. **valori generale despre sănătate,** incluzând un anumit interes și o anumită grijă pentru sănătate;
2. percepția conform căreia **amenințarea sănătății** de către o tulburare sau boală este un fenomen grav;
3. credința în **vulnerabilitatea** fată de o anumită boală;
4. credința că propriul organism este destul de puternic pentru a răspunde la amenințare anihilând-o, că el dispune de **„eficacitate"**;
5. credința că răspunsul organismului va fi eficace și va elimina amenințarea, că va elimina sau va estompa cauzele pentru că deține **reactivitate** personală.

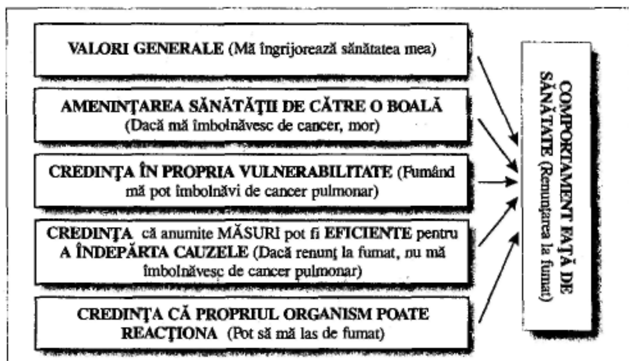



Fig. 1. *Comportamente față de sănătate*

În general, aceste credințe asupra sănătății au dat rezultate pozitive în ceea ce privește anticiparea comportamentelor de toate tipurile prin: reducerea/renunțarea la fumat (Kaufert, Rabkin, Syrotink, Boyko, Shane, 1986), exerciții fizice (Wurthle și Maddux, 1987), activități de prevenire a cancerului de piele (Leary și Jones, 1993), perierea regulată a dinților (Tedesco, Keffer, Fleck-Kandath, 1991), examinarea sânilor (Champion și Huster, 1995), comportamente sexuale adecvate pentru prevenirea SIDA (Aspinwall, Kemeny, Taylor, Schneider și Dudley, 1991), folosirea prezervativului (Goldman și Harlow, 1993) și regimul/controlul greutății corporale (Wyark, Becker, Dielman și Rocchini, 1987).

Altă componentă atitudinală care dezvoltă un anumit comportament a fost adăugată de Fishbein și Ajzen, al căror model de acțiune motivată trebuie luat în considerare. Teoria acțiunii motivate susține că un anumit comportament este rezultatul direct al unei anumite intenții, iar când omul intenționează să facă o schimbare In regimul lui de viață putem evalua atitudinile sale viitoare privind propria sănătate. Cunoscând intențiile comportamentale ale unei persoane, putem anticipa dacă ea va lua măsuri de protecție împotriva SIDA (Fisher, Fisher și Rye, 1995), va folosi contraceptive (Doll și Orth, 1993), își va examina regulat sânii (Durcham, Young, Lehrman și Clue) sau va face exerciții fizice (Gatch și Kendzierski, 1990), pe lângă alte comportamente pentru promovarea sănătății.

înțelegând determinanții unui comportament favorabil sănătății, am putea stabili mai ușor de ce, totuși, atât de puțini oameni pun în practică acest set de conduite pentru sănătatea personală și comunitară. Astfel, fumătorul poate decide că e prea greu să renunțe la țigări - vorbim de o eficacitate redusă. Sedentarul poate crede că numai exercițiul fizic nu va reduce riscul unei anumite boli - avem de-a face cu o reactivitate redusă; obezul s-ar putea să nu-și dea seama că greutatea excesivă este, de fapt, o

amenințare a sănătății - el are o percepție redusă a amenințării. Pentru a lua naștere un comportament favorabil sănătății, tpate aceste credințe trebuie să-și *„găsească locul si persoana"*. De regulă, oamenii își creează în timp destule credințe și raționamente care îi împiedică să practice un anumit comportament favorabil sănătății. Credințele personale trebuie să-și găsească un anumit loc și rol în psihismul uman.

în cazul familiilor sărace, al familiilor de negri sau de hispanici din SUA cu un venit foarte redus constatăm *ciprețurile din sistemul de sănătate* (de exemplu, problema gratuității unei mamograme - Stein, Fox, Murata, 1991), precum și *accesul la sistemul sanitar* sunt *determinanți mult mai importanți decât credințele în ceea ce privește constituirea unui comportament favorabil sănătății.*

Convingerea conform căreia credința în propria sănătate este - în unele zone de pe glob - un determinant important în dezvoltarea unui comportament care să ajute și la prevenirea unor boli trebuie raportată la faptul că o mare parte din această activitate se bazează mai ales pe persoane din pătura medie a societății, care au acces la sistemul sanitar. De exemplu, mulți emigranți africani din diverse țări, cu venituri mici, nu au o sursă stabilă care să le permită îngrijirea sănătății și, în consecință, ei fie apelează doar la facilitățile spitalelor de urgență, fie rămân netratați. De asemenea, mulți hispanici cu venituri reduse nici măcar nu cer ajutor pentru problemele de sănătate (Lewin-Epstein, 1991). Aceste fenomene sunt cu adevărat problematice, deoarece familiile de emigranți hispanici și africani din SUA au în mod obișnuit o sănătate mai șubredă decât majoritatea albilor cu un venit satisfăcător (Mutchler și Burr, 1991). Această situație se datorește faptului că membrii grupurilor minoritare, precum și cei care au un venit redus, un statut social inferior și sunt mai puțin educați au mai multe „șanse" să treacă printr-o serie de evenimente neplăcute (McCleod și Kessler, 1990). Departe de a se estompa, aceste diferențe de ordin social și etnic cresc în prezent (Navarro, 1990; Oku, 1991; Rosenthal, 1990). în același sens, în Statele Unite SIDA s-a răspândit în rândul populației tinere active din punct de vedere sexual și se răspândește și mai repede printre africanii și hispanicii de aici. Cu toate acestea, nivelul informațiilor despre sex în general și SIDA în special este inadecvat, în special în rândul hispanicilor analfabeți (Marin și Marin, 1990; Catania, 1993).

## *2.4. Schimbarea atitudinilor față de sănătate*

Cercetările efectuate cu privire la atitudinile față de sănătate sunt utile deoarece ne ajută nu numai să prezicem cine va practica un anumit comportament favorabil sănătății, dar și să explicăm condițiile în care oamenii și-ar putea schimba comportamentul. Teoretic, mesajele persuasive care sporesc sentimentul de vulnerabilitate o dată cu creșterea celui de eficacitate și reactivitate îi pot convinge pe oameni să-și modifice comportamentul într-o direcție sănătoasă. Dar cum pot obține oamenii aceste informații ? Unul dintre scopurile educației cu privire la prevenirea bolilor este atragerea cât mai multor oameni, de exemplu prin intermediul mass-media. Toți am fost expuși, am fost martorii mesajelor televizate sau transmise prin intermediul radioului care ne îndemnau să mâncăm mai multe produse naturale, să facem eforturi pentru reducerea colesterolului sau să renunțăm la fumat. Ce impact au aceste mesaje ? Din nefericire.

evaluarea acestor eforturi arată un succes mai degrabă limitat (Atkin, 1979; Lau, Kane, Berry, Ware și Roy, 1980). Se pare că apelurile mass-media produc modificări în **atitudinile legate de** sănătate, dar nu și în comportamentul propriu-zis.

Preocupări concrete în acest domeniu au fost semnalate încă din 1983, când Minnesota Heart Health Program (MHHP) a inițiat un studiu care a implicat toți elevii de clasa a Vi-a din două comunități, în intervenții destinate să influențeze fumatul, consumul de alcool, conducerea în stare de ebrietate, consumul de marijuana și alte comportamente de acest tip. Elevii au fost reevaluați în clasa a IX-a și apoi în clasa a XII-a. în clasa a IX-a, mai puțini elevi din echipa de intervenție decât din cea pusă sub control au declarat că au avut probleme cu băutura sau că au condus în stare de ebrietate. Din nefericire, efectele acestor intervenții nu au mai fost evidente în clasa a XII-a (Kleep, Kelder și Perry, 1995). Studiul demonstrează că intervențiile pot fi eficiente în ceea ce privește *informarea asupra riscurilor* și *convingerea de schimbare a comportamentului inițial.* Totuși, se vede clar că, fără o susținere, aceste schimbări sunt de scurtă durată sau nu sunt eficiente.

## 3. Tehnici și mijloace de modificare a conduitelor pro-sănătate

Firește, se pune problema: *„Cum putem să modificăm comportamentul ?* ". Cei care doresc să modifice comportamentele „înrădăcinate" s-au concentrat treptat pe specificul obiceiurilor fiecărui individ, pe percepția sănătății și pe mediul care poate induce un anumit comportament nesănătos sau poate împiedica practicarea unuia nou. Aceste măsuri, care derivă dintr-o teorie socială, alcătuiesc **terapiile de tip cognitiv-comportamental** (Lazarus, 1971; Thoresen și Mahoney, 1974).

- **Automonitorizarea.** Putem să luăm exemplul unei femei care cântărește cu aproximativ 20 kg peste limita maximă și riscă să se îmbolnăvească de inimă. Pentru a o ajuta să scadă în greutate, trebuie să înțelegem felul ei de a mânca, factorii care îl determină și stimulii legați de el. Pentru a rezolva aceste probleme, un psiholog ar putea începe o tentativă de reducere a greutății convingând-o să-și supravegheze singură alimentația, o procedură numită automonitorizare (Akel, Rouleau și Coyne, 1987; Thoresen și Mahoney, 1974). Ea ar putea fi „antrenată" să scrie câte ceva despre modul său de alimentație și condițiile în care femeia se ocupă efectiv de această problemă.

- **Controlul stimulilor.** După această primă etapă, psihologul ar putea încerca să modifice stimulii legați de nevoia de a mânca, proces cunoscut sub numele de **control al stimulilor.** De exemplu, dacă această femeie mănâncă în timp ce se uită la televizor, ar putea fi „învățată" să mănânce numai la masa din bucătărie, cu televizorul închis. Rupând „legătura" televizor - mâncare, femeia ar elimina un factor care pentru ea este perceput ca agreabil, asociat cu hipernutriția. în mod analog, deoarece prezența mâncărurilor apetisante dar care îngrașă, cum ar fi

prăjiturile și înghețata, ar putea acționa, de asemenea, ca stimul pentru mâncare, femeia ar putea fi îndemnată să elimine total din frigiderul său aceste produse.

- **Controlul** comportamentului. Un psiholog care folosește această metodă ar putea-o învăța pe respectiva femeie să se *„răsplătească"* pentru schimbarea acestor elemente din comportamentul său alimentar. De exemplu, ar putea fi încurajată să-și facă un plan cu principalele obiective legate de reducerea greutății și apoi să recompenseze „pierderile" cu o activitate plăcută, cum ar fi mersul la un film de fiecare dată când depășește o etapă din planul său de slăbire. De asemenea, ar putea fi încurajată să folosească și „pedeapsa". De exemplu, dacă nu reușește să-și controleze dieta și mănâncă produse interzise, poate să se *„pedepsească"* neuitându-se la televizor o zi sau două.

- Cunoștințe relevante **pentru sănătate.** Ideile pe care oamenii le au despre obiceiurile lor cu privire la sănătate influențează practicarea acestor obiceiuri. Cunoașterea sensului eficacității sau autocontrolului este foarte importantă (Bandura, 1986) și poate predetermina diverse comportamente, cum ar fi, de exemplu, folosirea prezervativului de către elevi/liceeni (Wulfert și Wan, 1993), practicarea exercițiilor fizice (McAuley, 1993) și abținerea cu succes de la fumat (Borland, Owen, HUI și Shefield, 1991). Este posibil ca femeia care încearcă să țină un regim să-și *„compromită"* regimul, gândind astfel: „Nu voi fi niciodată în stare să fac asta" sau „Am încercat de multe ori să țin regim și mciodată n-a ținut". învățând-o să gândească pozitiv („De data aceasta voi reuși"), s-ar putea observa modificări în ceea ce privește obiceiurile sale. Pentru a mări simțul controlului personal, unui subiect i se pot atribui și alte sarcini de ordin comportamental, pentru a-și completa acasă programul destinat schimbării comportamentului, în vederea îndeplinirii obiectivelor. De exemplu, femeia obeză ar putea fi încurajată să tină un jurnal în care să descrie și să evalueze mesele zilnice.

- **factorii sociali.** Psihologii consideră că multe dintre comportamentele față de sănătate sunt legate de factorii sociali. Se afirmă că oamenii pot fuma sau pot mânca prea mult în primul rând într-un cadru social, pentru a-și diminua anxietatea. De aceea, psihologii i-ar putea încuraja pe fumători sau pe cei care mănâncă prea mult să participe la programe de cultivare a unor înclinații (pe care le au subiecții) sau la programe de încurajare a unei gândiri pozitive, astfel Încât aceștia să-și dezvolte noi înclinații și „deschideri" pentru a înlocui vechile comportamente nocive.

- **O abordare de ansamblu.** Genul de program pentru schimbarea comportamentală ' din perspectiva cunoașterii face parte din **terapia cognitlv-comportamentală de** ansamblu, pentru că se bazează pe o largă varietate de tehnici de modificare a comportamentului (Lazarus, 1981). Astfel de programe au avut o eficiență în cel mai bun caz modestă în rezolvarea problemelor legate de abuzul de alcool (DHHS, 1981), fumat (Perkins, 1993), obezitate (Brownell, 1982) și de comportamentele legate de prevenirea SIDA (Lawrence, Jefferson, Alleyne și Brasfield, 1995). Unele dintre aceste programe sunt preluate individual, cu terapeuți particulari. Altele sunt introduse în cadrul grupurilor de autoajutorare, cum sunt „Overeaters Anonymous"

sau „Alcoholics Anonymous". Școlile pot lua și ele astfel de măsuri, creând programe destinate prevenirii fumatului în rândul elevilor; de altfel, programele de acest tip au fost folosite tot mai mult în ultima vreme pentru a-i ajuta pe **oameni** să-și schimbe obiceiurile legate de propria sănătate (de exemplu, Cataldo, Greed, Herd, Parkinson și Goldbeck, 1986).

- **Prevenirea recidivei.** Este destul de ușor să-i faci pe oameni să renunțe la fumat, să slăbească și/sau să-și schimbe regimul de viață, alimentația etc. pentru o perioadă scurtă de timp. Problema constă în menținerea pe termen lung. Majoritatea oamenilor care au participat la programe de modificare a comportamentului revin la comportamentul nesănătos, ajungându-se astfel la problema numită *„recidivă".* în consecință, a devenit clar că tehnicile de prevenire a recidivei trebuie integrate în tratamentul inițial (Brownell, Marlatt, Lichtenstein și Wilson, 1986). O metodă utilă în prevenirea recidivei este direcționarea oamenilor spre a fi în contact direct cu situațiile în care riscă să recidiveze. Spre exemplu, un fost fumător își poate da seama că mersul la o cafenea sau jocul de pocker cu prietenii reprezintă situații în care e foarte probabil să-și reia vechiul obicei. în acest caz, subiectul va fi încurajat să găsească soluții pentru a evita respectivele situații sau să le înlocuiască cu altele, mai bune, care ar face recidiva mai puțin probabilă. Astfel, fostul fumător ar putea juca pocker doar cu prietenii care nu fumează (de exemplu, Baum, Clark și Sandler, 1991).

Un alt aspect al prevenirii recidivei se numește **„reechilibrarea stilului de** viață" (Marlatt și George, 1988; Marlatt și Gordon, 1985). Făcând sport, schimbând regimul îritr-o direcție sănătoasă, încercând să reducă stresul și creând un suport social pentru ceilalți, oamenii își schimbă stilul de viață, în general într-o direcție benefică, iar această schimbare îi poate ajuta să adere la modificarea unui anumit obicei legat de sănătate.

Dată fiind rata crescută a recidivei, cercetătorii au conchis că de acum înainte prevenirea acesteia constituie ținta principală în domeniul modificării comportamentale, deși la ora actuală nu există încă nici o metodă sigură de prevenire totală a recidivei.

## 4. Stresul - un exemplu de problemă în psihologia sănătății

Doar obiceiurile legate de sănătate nu sunt suficiente pentru a ne păzi de amenințarea bolii, deși sunt deosebit de utile. Experiențele de viață stresante și felul în care oamenii reușesc să facă față acestor evenimente stresante au, de asemenea, un impact asupra sănătății. Majoritatea avem și am avut mai multe experiențe legate de stres decât am vrea să ne amintim. Experiența umană este în mod fundamental una psihologică. Corpul devine brusc foarte încordat, gura devine uscată, inima bate mai repede, mâinile tremură ușor și poate chiar transpiră mai mult. Subiectul nu se poate concentra decât asupra evenimentului stresant, care îi revine obsedant în minte (Lynbomirski și Nolen-Hocksema, 1995).

Mulți dintre noi considerăm că aceste evenimente sunt enervante, dar temporare și nu produc daune de durată. Totuși, cercetătorii au ajuns la concluzia că, în timp, stresul are urmări și asupra corpului omenesc, făcându-l vulnerabil la boli/boală. Expunerea repetată la evenimente stresante și repetarea frecventă a schimbărilor psihologice care însoțesc stresul (tensiune ridicată, nivel ridicat al zahărului în sânge, respirație inegală etc.) aduc cu sine uzura sistemului psihologic. La rândul lui, acesta poate constitui baza unei serii de manifestări somatice, incluzând bolile de inimă, hipertensiunea și chiar cancerul (de exemplu, Jemmott și Locke, 1984; Friedman și Rosenman, 1974; Selye, 1956, 1976).

Psihologia sănătății își propune să răspundă la o multitudine de întrebări cu privire la stres.

- Ce este stresul? Este o experiență emoțională negativă, însoțită de schimbări psihologice, biochimice și comportamentale destinate reducerii sau adaptării la stresor, fie prin manipularea situației pentru a modifica stresorul, fie prin reducerea, aplanarea efectelor (Baum, 1990). Cei mai mulți dintre noi considerăm stresul o condiție intrinsecă în anumite împrejurări. Totuși, în ciuda unor asemănări în ceea ce privește experiența stresului, nu toată lumea percepe același eveniment ca fiind stresant. De exemplu, o persoană poate privi un interviu profesional ca pe o amenințare, în timp ce o alta îl poate considera o provocare. Faptul că stresul există, că este o realitate poate determina perceperea lui ca un proces psihologic. Aceasta înseamnă că evenimentele sunt stresante mai ales atunci când sunt privite ca atare și nu altfel (Lazarus, 1966; Lazarus și Folkman, 1984).

- Ce determină trăirea evenimentelor drept stresante? Se știe că adesea unele evenimente sunt evaluate ca fiind mai stresante decât altele. Orice eveniment care atrage după sine adaptare, reglări, schimbări sau cheltuirea resurselor poate deveni stresant. De exemplu, deși Crăciunul este considerat un eveniment pozitiv, poate deveni chiar foarte stresant, dacă ne gândim la cumpărăturile din ultimul moment, alergătura, întâlnirile cu rudele, consumul excesiv de alcool și mâncăruri grase și lipsa somnului. Se acceptă că evenimentele neplăcute sau negative cauzează mai multe neplăceri de ordin psihologic și produc mai multe simptome somatice decât evenimentele „stresante-pozitive" (*apud* Sarason, Johnson și Siegel, 1978).
  Mulți autori au arătat că situațiile care nu pot fi controlate sau anticipate sunt mai stresante decât cele opuse lor (Bandura, Ceoffi, Taylor și Brauillard, 1988; McFarlaw, Norman, Steiner, Rey și Scott, 1980; Suls și Mullen, 1981). Acest lucru se întâmplă pentru că astfel de evenimente nu-i dau celui care se confruntă cu situația respectivă posibilitatea de a-și face un plan sau de a „inventa" metode pentru a face față problemei, situației. Din numeroase experiențe s-a constatat că lucrurile și evenimentele ambigue sunt percepute ca fiind mai stresante decât cele clare. Explicația ar fi că problemele clare oferă posibilitatea de a găsi soluții și nu te țin în stadiul de rezolvare a problemei, de căutare a soluției (Bellings și Moos, 1984). Evenimentele care nu-și găsesc rezolvarea sunt mai stresante decât cele pe care o persoană le poate rezolva. Dacă acest lucru poate părea evident, cercetătorii tind să ignore faptul că oamenii sunt agenți activi și conștienți care încearcă să-și depășească problemele, și de multe ori chiar reușesc. Astfel, relația dintre evenimentele stresante și reacțiile psihologice adverse, cum ar fi stresul, schimbările

psihologice sau chiar boala, poate depinde în mare parte de problemele pe care un individ a fost în stare să le rezolve.

- Cum poate stresul cauza boala? Stresul este o problemă generală nu numai pentru că produce neplăceri de ordin emoțional și disfuncții de ordin psihologic, dar și pentru că, în timp, poate deveni baza unei boli. Cercetările cele mai recente care urmăresc demonstrarea impactului evenimentelor stresante majore au examinat rolul acestora în apariția bolii. Ziarele și revistele aduc uneori în prim-plan cazuri senzaționale, în care persoane ce au trecut prin evenimente foarte stresante își descoperă brusc vreo boală sau chiar mor. O mare parte din cercetările care au ca scop demonstrarea importanței evenimentelor de viață majore în apariția bolii au utilizat un chestionar numit „Scala de adaptare socială" (SRRS). Pentru a obține un scor în acest tabel-scală, trebuie să se verifice evenimentele care'au avut loc în ultimul an în viața unei persoane și să se adune punctele asociate fiecărui eveniment. Deși toți oamenii trec prin câteva evenimente stresante într-un an, pentru unii acestea sunt mai numeroase și tocmai aceștia, potrivit lui Holmes și Rahe (1967), sunt cei mai vulnerabili la boli.

- Micile probleme cotidiene pot genera stresul? Recent, psihologii au început să stabilească relații între evenimentele mai puțin stresante, precum și între problemele cotidiene care pot avea un impact cumulativ negativ asupra sănătății. Deși nu s-a ajuns la o concluzie definitivă, este posibil ca necazurile vieții de zi cu zi, ca și evenimentele majore, deosebite și stresante să constituie o cauză a bolilor și a stresului psihologic (Kanner, Coyne, Schaeffer și Lazarus, 1981; Kahn, Lafreniere și Gurevich, 1991).

- Cum putem face față evenimentelor stresante ? în momentul în care ne confruntăm cu un eveniment stresant, de obicei începem să facem eforturi pentru a depăși acel eveniment. A face față unui asemenea eveniment este un proces prin care se încearcă găsirea răspunsului la o serie de cerințe care se consideră că depășesc resursele noastre (Lazarus și Folkman, 1984; Lazarus și Launier, 1978). Acesta este procesul prin care se încearcă stăpânirea și depășirea evenimentelor stresante. în general, cercetătorii fac distincție între două feluri de eforturi: eforturi pentru rezolvarea problemei și eforturi în vederea restabilirii echilibrului emoțional (Lazarus și Folkman, 1984; Leventhal și Nerenz, 1982; Pearlin, 1978). Eforturile făcute pentru soluționarea problemei sunt încercări de a realiza ceva constructiv în vederea schimbării condițiilor stresante. Concentrarea asupra stării emoționale presupune eforturi pentru echilibrarea reacțiilor emoționale față de evenimentul stresant. Cele două tipuri de eforturi pot apărea simultan. De asemenea, psihologii studiază și alte strategii specifice în astfel de situații. Unele dintre acestea sunt metodele active de depășire a problemelor, cum ar fi căutarea de informații, planificarea sau căutarea ajutorului la alții (Taylor și Aspinwall, 1990). Alte strategii, incluzând și concentrarea asupra stării emoționale, implică o «interpretare pozitivă, acceptarea sau întoarcerea la religie (Park, Cohen și Herb, 1990). Psihologii studiază și metodele de evitare a problemelor, care implică eliberarea comportamentală și mintală de un eveniment stresant, cum ar fi abuzul de medicamente. La modul general, aceste metode active sunt folosite mai frecvent și au un grad mai mare de

adaptare în situații schimbătoare, în timp ce concentrarea asupra emoțiilor poate fi mai eficientă în situații care nu se pot schimba (Vitaliano, Dewolfe, Maiuro și Katon). De asemenea, metodele de depășire activă sunt mai eficiente decât cele de evitare a problemelor, care de fapt par să înrăutățească situația (Holohan și Moos, 1987; Felton, Revenson și Henrichsen, 1984).

Să luăm un exemplu. SIDA a omorât mii de oameni și alte mii trăiesc, uneori mulți ani, știind că au această boală. O astfel de amenințare necesită numeroase forme de „cooperare" între pacient și medic sau psiholog, dar de cele mai multe ori între pacient, familie și prieteni. Un punct dintr-un program de promovare a habitudinilor pentru sănătate îl reprezintă raptul că există rețele de oameni care pot susține un bolnav și care sunt gata să-i acorde timpul și ajutorul lor. Pacienții sunt învățați să cultive prieteniile pe timp îndelungat. Familia poate fi de un real sprijin, ca și prietenii, dar nu este de ajuns. Dacă ajutorul nu era perceput ca fiind într-o direcție bună, se aplează la un terapeut. De fapt, acesta ii ajută pe pacient să înțeleagă boala și să încerce să-i facă față.

Principala grijă a pacientului este să treacă peste încă o zi fără nici o complicație. El spune: „Mi-ar plăcea s-o înving de tot". Și apoi: „Prima mea grijă a fost aceea ca, în ciuda promiscuității mele, să nu infestez pe nimeni. Astfel, mi-am schimbat complet stilul de viață, lăsând interesele personale pe ultimul plan".

Pentru pacient, cel mai important este să se concentreze asupra altui lucru, cel mai logic și mai la îndemână fiind **munca.** Lucrând ca supraveghetor, pacientul se confruntă cu problemele altora, ceea ce îi face bine, pentru că rezolvând problemele altora uită de ale sale. Aceasta este într-adevăr o distragere constructivă.

Când ești trist, plângi. Pacientul din exemplul nostru se gândește la lucruri prostești sau la mărunțișuri, la lucruri pe care plănuia să le facă, dar care acum, în starea în care este, nu mai sunt posibile. El declară: „Uneori îmi permit să am și gânduri sumbre, dar apoi îmi revin și-mi spun: e bine, poți să ai și astfel de gânduri, dar nu trebuie să te lași ghidat de ele".

La declanșarea bolii, SIDA îl făcea să se simtă ca o *„săgeată otrăvită",* era un bolnav fără respect de sine și fără încredere în sine. A considerat că trebuie să lucreze ca să-și recapete respectul de sine și încrederea. Nu știe dacă va reuși vreodată pe deplin, dar se simte foarte aproape de reușită și foarte aproape de vechiul „eu" („ceea ce am fost odată").

Toată lumea moare mai devreme sau mai târziu. De când știe că are SIDA, pacientul a început să aprecieze frumusețea naturii și florile. înainte nici nu știa de ele. Acum se oprește mai des să miroasă trandafirii și face lucruri care îi provoacă plăcere.

Pacientul ajunge la concluzia că a încercat mai mult să-și formeze o atitudine pozitivă, să își impună să se corecteze; de fiecare dată când spune ceva negativ, se oprește și reia ce a spus. Așa a ajuns să spună „minunat" cam de 42.000 de ori pe zi. Uneori nu e chiar ceea ce gândește, dar încearcă să se convingă de justețea a ceea ce face și gândește.

în ce constă depășirea cu succes **a** problemelor ?

Nu e o întrebare ușoară, iar cercetătorii folosesc criterii diferite pentru a măsura eficacitatea acestui proces. Unii ar putea sublinia efectele „coping"-ului în termeni

psihologici şi biochimici. în general, eforturile de depăşire a problemelor sunt considerate mai eficiente dacă reduc excitaţia psihică şi indicatorii acesteia: tensiunea, pulsul şi conductibilitatea epidermei. Un al doilea criteriu are în vedere perioada după care oamenii se pot întoarce la activităţile lor anterioare. Multe dintre evenimentele stresante întrerup cursul normal al activităţilor zilnice, împiedicând lucrul sau starea de odihnă. în măsura în care eforturile de depăşire a problemelor reuşesc să-1 facă pe subiect să reintre pe un făgaş normal, acest proces poate fi considerat eficace. în ultimul rând, şi cel mai adesea, cercetătorii evaluează acest proces ţinând cont de eficacitatea acestuia în reducerea problemelor de natură psihologică. Dacă emoţiile negative - frica, depresia - sunt reduse datorită eforturilor de depăşire a situaţiei, aceste eforturi sunt considerate eficiente (Lazarus şi Folkman, 1984).

- **Moduri de a face faţă problemelor.** Modul în care se face faţă problemelor reprezintă una dintre resursele interne. Aceasta constă în tendinţa unei persoane de a trece peste un eveniment stresant într-un mod particular, individual.

- **Evitare** *vs* **confruntare.** Unii oameni înfruntă evenimentele stresante încercând să facă faţă problemelor în mod direct, în timp ce alţii le evită minimalizându-le importanţa şi ascunzându-se în spatele alcoolului, drogurilor sau al dependenţei de emisiunile TV.
  De fapt, nici una dintre cele două metode nu este mai eficientă decât cealaltă. Fiecare are avantajele şi lipsurile sale. Cei care minimalizează sau evită stresul pot face faţă doar ameninţărilor imediate. Stresul revine zilnic, în ciuda eforturilor depuse pentru a-1 evita. Asemenea persoane se vor afla în imposibilitatea de a răspunde unei ameninţări iminente şi s-ar putea să nu fie în stare să facă eforturi pentru a anticipa problemele ce derivă de aici (Suls şi Fletcher, 1985; Taylor şi Clark, 1986). Spre deosebire de aceştia, indivizii care înfruntă direct evenimentul vor face faţă mai bine ameninţărilor de lungă durată. Totuşi, în unele situaţii inedite s-ar putea să nu se simtă în stare să înfrunte direct problemele (Miller şi Mangan, 1983). O astfel de persoană ar putea deveni agitată în cazul unei consultaţii la stomatolog, ceea ce i-ar crea o stare de nelinişte interioară. Totuşi, ar putea face eforturi constructive pentru a reduce stresul la locul de muncă, ameliorând astfel situaţia.

- **Ostilitatea.** Unele procedee de depăşire a problemelor pot fi eficace în confruntarea cu stresul, dar în acelaşi timp să aibă efecte adverse asupra sănătăţii. Un exemplu de răspunsuri ostile la evenimentele stresante poate fi asociat cu declanşarea bolilor cardiovasculare. Aici este implicat un tip particular de ostilitate, caracterizată prin cinism, suspiciune, respingere, furie, antagonism şi neîncredere în cei din jur (Smith şi Frohm, 1985 ; Williams şi Barefoot, 1988). Persoanele care au asemenea credinţe negative în legătură cu ceilalţi sunt de obicei agresive în plan verbal şi demonstrează un comportament ostil faţă de ceilalţi.
  Ostilitatea interpersonală poate contribui la declanşarea bolilor cardiovasculare în mai multe feluri. în primul rând, se pare că ostilitatea este legată de reactivitatea cardiovasculară la stres. Astfel, persoanele care prezintă acest răspuns ostil au

șanse mai mari să prezinte și un nivel mai ridicat de reactivitate la evenimente (cum ar fi tensiunea și palpitațiile). De asemenea, le va fi mai greu să se refacă din punct de vedere psihologic în urma anumitor evenimente. Totodată, persoanele care prezintă aceste simptome se pare că beneficiază de un ajutor social mai redus. în consecință, e probabil să nu-și poată obține *„beneficiile"* de sănătate din ajutorul social care, în alte condiții, le-ar fi disponibil.

Descoperirea că ostilitatea de acest gen constituie un factor de risc în bolile de inimă este importantă în cercetarea asupra bolilor cardiovasculare, care rămân principala cauză de mortalitate în SUA și în alte țări dezvoltate. Acest tip de ostilitate se dezvoltă încă din copilărie, sugerând că ar fi posibilă o intervenție în acea perioadă. în consecință, acesta este un domeniu pe care psihologii îl vor urmări îndeaproape, sperând să găsească soluții pentru a împiedica dezvoltarea unui astfel de comportament ce dăunează sănătății.

- **Resurse interne.** Psihologii au identificat mai multe resurse ale personalității pe care oricine le poate folosi în condiții extreme pentru a-și îmbunătăți reglarea psihologică.

  **Optimismul** este credința că ți se vor întâmpla lucruri bune în viață. O asemenea atitudine pare să-i mobilizeze pe oameni să acționeze direct în condițiile unui eveniment stresant și de aceea este asociată cu o bună reglare în fața evenimentelor supărătoare, cum este boala (Corver, Scheier, 1985; Scheier, Corver și Bridges, 1994). în studiile care demonstrează acest fapt, copiii care au fost intervievați inițial în 1920 au fost urmăriți timp de cinci decenii, cu scopul identificării factorilor care duc la o moarte prematură. Aceleași studii au demonstrat că oamenii cu o personalitate de tip impulsiv mor mai devreme. De ce trăiesc copiii conștiincioși și supuși mai mult timp? Pentru că indivizii conștiincioși vor fi mai atenți și nu vor avea accidente, vor evita folosirea substanțelor nesănătoase, ca alcoolul, tutunul și drogurile; de asemenea, conștiinciozitatea are, din cât se știe, efecte generale benefice asupra atitudinilor importante pentru sănătate.

  **Cutezanța** a fost definită ca un set de atitudini care îi fac pe oameni rezistenți la stres. Aceste atitudini includ **încrederea, răspunsul pozitiv la provocări** și **autocontrolul.** Aceste credințe pot proteja respectivele persoane de efectele negative ale stresului și schimbării (Florian, Mikulincer și Taubman, 1995). Alte studii asupra autocontrolului, independent de relația sa cu cutezanța, au stabilit că acesta ne ajută mai mult să facem față problemelor. Pennebaker și colegii săi (Pennebaker și Beai, 1986; Pennebaker, Colder și Sharp, 1990) au sugerat că în cazul catharsisului, procesul de dezvăluire a traumelor emoționale poate avea beneficii de ordin psihologic. Religia, de asemenea, îi „înzestrează" pe mulți oameni cu tărie și îi consolează în cazul unor evenimente supărătoare (Mclntosh, Silver și Wortman, 1993).

Cu toate că în ultimele decenii s-au efectuat cercetări minuțioase de tip interdisciplinar, cu toate că științele despre creier folosesc în cunoștință de cauză numeroși termeni și progresele medicinei sunt imense, în planul individualității umane există încă întrebări legate de trăiri, mentalități, credințe, obiceiuri, tradiții etc.

Studiile efectuate de experții în psihologia sănătății cu privire la **stres și mecanismele de coping** au condus la următoarele concluzii:

1. Adesea, stresul este conceput ca un set de stimuli de mediu ori evenimente de viață care influențează individul, uneori ca un tip de răspuns particular (specific) sau ca reacție la situațiile tensionate; alteori este considerat o lipsă de potrivire între **cereri - revendicări** la nivel individual și abilitatea (percepută) de a se adapta la aceste cereri.
2. Au fost propuse diferite metode pentru evaluarea evenimentelor stresante de viață. Principala problemă este că oamenii (indivizii) diferă enorm sub aspectul a ceea ce ei catalogează drept stresant (tensionant/sursă de tensiuni). Din acest motiv, interviurile structurate sunt preferate chestionarelor standardizate.
3. Investigațiile privind reactivitatea fiziologică la stres au identificat diferite tipuri de răspuns. Reactivitatea fiziologică variază considerabil de la individ la individ, în concordanță cu natura stresului.
4. Efectele semnificative ale stresului au fost demonstrate la nivelul sistemului imunitar, deși nu este încă foarte clar dacă aceste efecte sunt atât de mari încât să modifice sensibilitatea de a contacta boli.
5. Modelele interacționale ale stresului sunt în mod intrinsec atractive pentru că țjn seamă de diferențele individuale în ceea ce privește reactivitatea la stres și metodele, tehnicile de adaptare. Aceste metode au marele dezavantaj că depind foarte mult de încrederea (siguranța) în evaluările subiective și din acest motiv nu pot fi efectiv măsurate (probate) științific.
6. Studiile empirice ale relației dintre **stres** și **boală** au fost considerate adesea nesatisfâcătoare, pentru că se efectuează retrospectiv și se bazează pe autoraportarea la stres și boală. De asemenea, ele sunt insuficiente pentru a distinge între efectele fiziologice ale stresului și influențele asupra comportamentului pentru promovarea sănătății.
7. Modelele teoretice ale relațiilor dintre stres și boală sunt dificil de probat (testat), deoarece implică interacțiuni complexe între stres, suportul (sprijinul) social și variabilele de personalitate.
8. Nu există nici o dovadă convingătoare în legătură cu rolul semnificativ al stresului în etiologia și prognoza bolilor cardiovasculare și a cancerului.
9. Stresul nu mărește sugestibilitatea față de bolile infecțioase, în special răceli și gripe. Nu s-a stabilit încă dacă această asociere este rezultatul direct al efectelor sistemului imunitar sau este cauzată indirect de schimbări în comportamentul pro-sănătate.

## 5. Balanța sănătate - boală: modele explicativ-interpretative

în ultimii 15-20 de ani, explicațiile și chiar concepțiile legate de cercetarea **balanței sănătate - boală** s-au aflat în opoziție metodologică:

1. o orientare este cea de tip **„perspectivă cognitivă"**;

2. o altă orientare este cea de tip **„perspectivă socială",** în care s-au folosit:
   a) *analiza discursivă;*
   b) *analiza narativă*;
   c) *reprezentarea socială privind credințele despre boală.*

## *5.1. Perspectiva cognitivă*

Demersul cognitiv inaugurat ca model cognitiv al bolii de Leventhal (1989) a avut inițial la bază studiul fricii de comunicare. Studiind nivelul fricii și al amenințării ca mesaje ale subiectului bolnav, Leventhal și colaboratorii săi construiesc în 1999 un model dual de procesare a explicațiilor individuale. Elaborarea **modelului dual** de procesare are la bază un factor-cheie, model în care **amenințarea** a fost reprezentată ori înțeleasă cu roiul ei în mecanismul global al bolii.

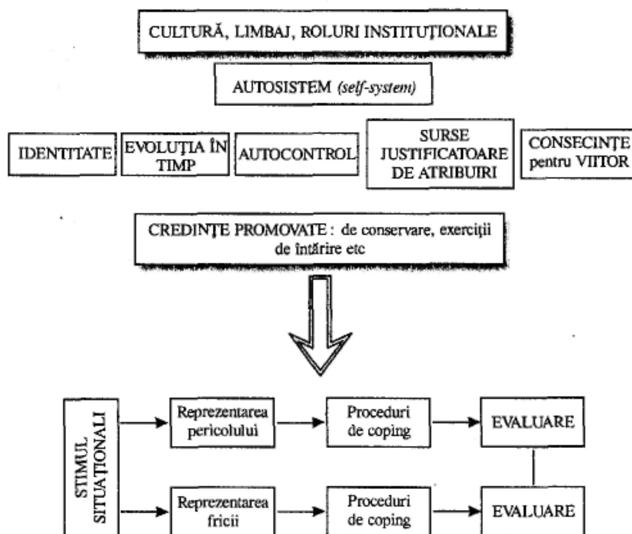



Fig. 2. *Modelul de autoreglare pentru adaptarea la boală* (*apud* Leventhal, 1999)

Schobee şi Lacroix (1991), folosind cunoştinţele din secolele trecute, au sugerat că în structura cognitivă a reprezentării bolii ar exista un **„invariant în timp",** înţelegere care diferă de înţelepciunea medicală contemporană. Aplicând scale şi chestionare diabeticilor, studenţilor de la colegiile din SUA, educatorilor şi asistentelor specializate în boli de nutriţie (inclusiv diabet), cercetători precum Turk *et al.* (1986), Schiaffino şi Cea (1995), Weinman (1996), Leventhal *et al.* (1986) etc. şi-au concretizat rezultatele în instrumente de investigaţie şi numeroase date care au fost analizate cantitativ şi calitativ. Mai recent, analiza factorială aplicată scorurilor obţinute a identificat patru factori care ar explica reprezentarea bolii din perpsectivă psihologică:

1. **Vindecare prin remedii/tratamente** - ca o combinare a *„cheilor"* din modelul lui Leventhal (cauze, tratament, linia - timp ca dimensiune).
2. **Responsabilitate personală** - include cauze, consecinţe şi identitatea componentelor care au o caracteristică generică (comună), atribuind persoanei răspunderea pentru boală.
3. **Variabilitatea simptomelor** - se referă la similarităţi ale factorilor descrişi de Turk (1986) şi conţine factori de control şi schimbare.
4. **Seriozitatea consecinţelor.**

încă din 1986, Turl- sintetizează patru factori ai percepţiei bolii, considerându-i general aplicabili la populaţii diferite:

1. *Seriozitatea: Hemurile referitoare la înţelegerea bolii cu seriozitate.*
2. *Responsabilitatea personală. Persoana percepută ca responsabilă faţă de boală.*
3. *Controlabilitatea. Boala este percepută ca forţă individuală determinantă.*
4. *Schimbarea bolii in timp, evoluţia ei în dinamică.*

Concepţiile psihologice de tip cognitiv aplicate domeniului psihologia sănătăţii au arătat că pacienţii apreciază experienţa faţă de boală cu ajutorul scalelor şi al analizei factoriale, evaluând dezvoltarea/dinamica bolii în funcţie de următorii factori:

a) cauzele determinante ale bolii;
b) evoluţia în timp;
c) consecinţele asupra individului şi familiei acestuia;
d) tratamentul (desfăşurare în spaţiu şi timp).

Trăsătura comună a acestor modele privind percepţia bolii este o perspectivă temporală care conţine următoarele categorii:

1. Privire retrospectivă, pentru a determina posibilele cauze ale bolii.
2. Privire în prezent, pentru a determina caracterul bolii în termeni de nivel, simptome şi severitatea maladiei.
3. Privire în viitor *iţime-line),* pentru a evalua consecinţele bolii.

în prezent, unii medici, epistemologi şi psihologi investighează cauzele diferitelor simptome fizice dăunătoare sănătăţii (Swartzman şi Lees, 1996), iar alţii se ocupă exclusiv de „boala secolului" - cancerul. înregistrând răspunsurile unui grup de 700 de adulţi, Murray şi McMillan (1993) au reuşit să evidenţieze 24 de cauze potenţiale ale cancerului. Aplicând analiza factorială asupra evaluărilor lor, autorii au relevat următorii factori:

- **Stresul** - cu itemuri subsumate care se referă la încordări, tensiune, nelinişti, singurătate, şomaj;
- **Mediul** - cu itemuri privind poluarea, condiţiile de muncă, radiaţiile nucleare, razele X, loviturile sau jignirile grave, promiscuitatea;
- **Sănătatea** - legată de factori cum sunt numărul de naşteri, utilizarea antibioticelor, viruşii, infecţiile, alăptarea la sân; ,
- **Comportamentul** - inclusiv consumul excesiv de grăsimi, fumatul, băuturile în exces etc.

David Marks *et al.* (2000) comentează rezultatele investigaţiilor autorilor sus-menţionaţi, subliniind că în această clasificare nu au apărut **ereditatea** şi şansa, care ar putea pune în „balanţă" asemenea factori. Totodată, Marks şi colaboratorii săi (2000) insistă pe caracteristicile psihosociale ale populaţiei ce redefinea în timp o serie de factori ori dimensiuni în versiunea clasică, inclusiv conceptul generic de sănătate, dar caracteristic pentru oameni (subiecţi) este faptul că ei combină explicaţiile cauzale generale şi specifice *(ibidem,* pp. 212-213).

Puterea demersului cognitiv în aprecierea balanţei **sănătate - boală** constă în aceea că atribuirile etiologiei, respectiv judecăţile privind etiologia bolilor, au la bază un plan de acţiune.

Grija pentru sănătate are multe implicaţii legate atât de comunicare în sens foarte larg, cât şi de acţiunile concrete privind eliberarea de *„povara bolilor".* Bibace şi Walsh (1980) încercau să studieze pe subiecţi adulţi şi chiar pe copii de 7-10 ani modul cum îşi reprezintă oamenii valoarea (influenţa) unei întâmplări sau a unui eveniment care poate parţial determina, în subsidiar, ca persoana să se adapteze (să se obişnuiască) la situaţia dată.

Nu a părut deloc surprinzător faptul că investigarea grupurilor şi utilizarea metodelor de identificare a dimensiunilor diferitelor boli au demonstrat că acestea nu sunt fixe ori stabile în timp şi spaţiu. Reflectând relaţia investigator - subiect, s-a apreciat de multe ori că percepţia stării de sănătate şi credinţele privind apariţia şi dinamica bolilor au adesea o logică inconsistentă *(apud* Farum, 1999; Marks *et al.,* 2000; Murray, 1997; Plummer, 1996).

Demersul cognitiv în receptarea explicaţiilor boală/sănătate a fost considerat un model excelent al acestora, alteori a fost criticat. Abraham şi Hampson (1996) sunt de părere că în acest fel sunt colectate date, informaţii privind credinţele asupra bolilor afişate de subiecţi în mod direct, arătând că nu se ia în calcul influenţa culturii, că este ignorat contextul în care apar şi se evidenţiază credinţele oamenilor privind boala. în acelaşi timp, Schiaffino şi Cea (1995), analizând descrierile dimensiunilor subliniate în cercetările de tip cognitiv, consideră că cercetările anterioare (Turk *et al.*, Lea şi Hartman, 1983) au fost prost îndrumate, încercând să demonstreze, în acord cu Bishop (1987) şi colaboratorii săi, că oamenii înţeleg simptomele fizice în relaţie directă cu **prototipurile bolii,** pe care ei deja le cunosc.

Reprezentarea efectului asupra cunoştinţelor despre boli este evidenţiată de Laudrine şi Klonoff (1994), care sugerează că în studierea explicaţiilor cauzale ale bolilor sunt adesea neglijate *„cauzele supranaturale"*, deoarece oamenii se simt împiedicaţi să le

admită printre credințele care generează astfel de cauze. Doar 4,7% din studenții colegiilor americane credeau că bolile pot avea cauze supranaturale, iar 66,4% din lot le apreciau ca fiind importante dacă ele puteau fi dovedite, respectiv când se furnizau dovezi.

Deși demersul cognitiv (cu diverse modele imaginate, în timp), încercând să pătrundă în credințele asupra bolilor, a minimalizat sau a exclus contextul social și cultural în care aceste credințe se formează și se dezvoltă, nu înseamnă că nu a generat alte tipuri de descrieri și analize, care au luat chiar o amploare mai mare.

## *5.2. Perspectiva psihosocială*

Există și alte alternative care încearcă, din alte perspective, să prezinte mai dinamic, implicând și factorul social, demersul de reprezentări în balanța **boală - sănătate.**

Loiali cercetărilor lui Moscovici (1984), o serie de autori revin la ideile sale privind importanța credințelor despre sănătate din perspectivă socială, propunând pentru examinarea subiecților:

- analiza discursivă;
- demersul narativ;
- reprezentările sociale.

Din vremea grecilor antici și până azi, cei care practicau medicina clasică au crezut că există **o** bază somatică pentru toate bolile, inclusiv pentru cele de tip psihogen. Explicațiile tradiționale bazate pe doctrina hipocratică a celor patru umori au fost în timp înlocuite de *modelul medical.*

Istoria modernă a explicațiilor psihologice pentru simptomele somatice pornește de la teoriile lui Freud privind isteria, simptomele somatice ale bolii pentru care nu putea fi descoperită o bază organică.

Abordarea psihosomatică a fost dezvoltată de psihanaliștii care au extins teoriile lui Freud privind isteria pentru a furniza explicații psihologice în cazul dezordinilor organice reale, precum bolile cardiovasculare sau cancerul. Dar adepții abordării psihosomatice nu au reușit să dovedească validitatea ipotezelor lor. Totuși, teoriile lui Franz Alexander privind mecanismele fiziologice care pot sta la baza relației dintre psihologia individului și boala organică au dus la concepțiile moderne privind personalitatea de tip A și stresul, considerate ca având o contribuție explicativă în bolile cardiovasculare.

Psihologii din domeniul medical s-au confruntat cu dificultatea de a determina în ce măsură personalitatea este asociată cu susceptibilitatea de boală fizică direct prin mecanisme fiziologice, indirect prin intermediul comportamentului de sănătate, sau dacă datele explică cel mai bine prin artefacte statistice și erori în designul studiilor din care sunt obținute.

Dacă privim dincolo de personalitatea de tip A și B, ostilitate și boli de inimă, găsim că o mare parte a cercetărilor privind legăturile dintre personalitate și boală se referă la ceea ce pot fi numite **stările prelungite pozitive și negative** și privesc afectivitatea. Cercetătorii au încercat să demonstreze că dispozițiile pozitive (de

exemplu optimismul, stima de sine crescută) sunt asociate cu o sănătate bună, iar dispoziţiile negative (de exemplu depresia, pesimismul) sunt asociate cu o sănătate precară. Aşa cum am arătat deja, aceste măsuri sunt intercorelate, astfel încât este riscant să se extindă cercetarea doar pe categorii diferite de persoane pentru dimensiuni distincte ale personalităţii. Ar fi cam acelaşi lucru să arătăm că, de exemplu, persoanele cu scoruri crescute la un test care măsoară depresia au un risc crescut de boli cardiovasculare, iar cele care prezintă un scor crescut la optimism au un risc scăzut faţă de aceleaşi boli. De asemenea, este important de reţinut că cei cu dispoziţii negative acuză mai frecvent stări de boală decât cei cu dispoziţii pozitive atunci când de fapt nu sunt bolnavi şi că se implică în comportamente dăunătoare sănătăţii, precum fumatul şi consumul excesiv de alcool.

Credinţa multora că depresia este un factor important în instalarea şi dezvoltarea cancerului apare ca fiind lipsită de fundament. Adler şi Matthews (1994) au revăzut trei studii la scară largă privind relaţia dintre depresie şi incidenţa ei în cadrul populaţiei şi **mortalitatea** cauzată de cancer. în aceste studii, o serie de eşantioane de până la 9.000 de persoane sănătoase au fost urmărite pe o perioadă cuprinsă între 10 şi 20 de ani şi nu **s-a** găsit vreo asociere directă între depresie şi cancer.

O excepţie spectaculoasă de la regula generală a rezultatelor negative privind relaţia dintre personalitate şi cancer o reprezintă cercetările efectuate de regretatul H.J. Eysenck, de R. Grossarth-Maticek *et al.* Eysenck (1988) a susţinut că **variabilele de personalitate sunt in** strânsă relaţie cu decesele provocate de cancer, chiar mai **strânsă decât cu** efectele **fumatului.** în două studii consecutive, cei doi cercetători se pare că au identificat tipurile de personalitate care cresc riscul cancerului de aproximativ 120 de ori şi al bolilor de inimă de aproape 25 de ori (Grossarth-Maticek şi Eysenck, 1991; Eysenck şi Grossarth-Maticek, 1991). Ei au susţinut, de asemenea, că au testat o nouă metodă de abordare psihologică ce poate reduce rata mortalităţii pentru persoanele predispuse în următorii 13 ani de la 80 % Ia 32 %. Deşi cotate de unii ca extraordinare, aceste remarce nu au fost primite favorabil de alţi cercetători. într-o revizuire a acestora, Fox (1988) a respins rapoartele anterioare ale lui Eysenck şi Grossarth-Maticek, considerându-le „pur şi simplu incredibile", iar studiile din 1991, care au fost primele ilustrări detaliate ale cercetării lor, au fost supuse unor critici devastatoare de către Pelosi şi Appleby (1992, 1993), ca şi de echipa Amelang şi Schmidt-Rathjens (1995). *„Personalitatea predispusă Ia cancer"* nu a fost clar descrisă şi se pare că este un amestec ciudat de *„distanţare emoţională"* şi *„dependenţă excesivă".*

O altă variabilă de personalitate interesantă pentru psihologii din domeniul sănătăţii în ultimii 20 de ani este noţiunea de *„locus of control".* Formulat iniţial de Rotter (1954), conceptul a fost aplicat pentru studiul credinţelor privind sănătatea de Wallston *et al.* (1978), care au dezvoltat *Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scale.* Acest chestionar are trei subscale care măsoară gradul în care persoanele atribuie starea lor de sănătate propriului comportament *(„locus intern"),* factorilor externi incluzând şi persoane puternice *(„powerful others"),* mai ales din personalul medical, ori făcând soarta, destinul responsabil de *status-u]* lor de sănătate. Scala internă de „locus of control" are multe elemente în comun cu noţiunea de autoeflcienţă *(„self-efficacy")* (Bandura, 1977). în ambele cazuri, cercetarea nu a fost focalizată pe

investigarea legăturilor directe cu sănătatea fizică, ci mai degrabă a încercat să demonstreze că acestea sunt predictive pentru adoptarea comportamentelor pozitive de sănătate și pentru evitarea celor negative. Norman și Bennett (1996) consideră că rezultatele studiilor mai sus menționate sunt un fel de amestec și conchid că relația dintre *locus of control* și comportamentul față de sănătate este de consistență slabă, fapt confirmat recent de un studiu la scară largă pe un eșantion reprezentativ de 11.632 persoane care au completat MHLC în Țara Galilor (Norman *etal.,* 1998). în acest studiu, toate **cele trei dimensiuni ale** *locus of control* au fost identificate ca fiind apte de **a** se **corela semnificativ** cu un index al **comportamentelor de sănătate.** Cei care se angajau în comportamente de sănătate pozitive aveau scoruri mai mari la dimensiunile interne (r=0,05), scoruri mai mici la relația de influență asupra altora (r=0,09) și mai mici la scala „șansă" (r=0,16). Acestea sunt corelații scăzute, indicând o relație predictivă foarte slabă, și lasă neexplicată mai mult de 95% din variația în comportamentul de sănătate. Autoeficiența pare să fie un predictor mai bun al comportamentului de sănătate, unii au susținut că este cel mai bun predictor posibil (Schwarzer, 1992).

Dovada unor legături directe între personalitatea individului și starea de sănătate apreciată și verificată biologic este foarte slabă. Credințele populare în aceste legături, asertiunile pline de încredere ale teoreticienilor privind tradiția psihosomatică și convingerile practicanților de terapii complementare sunt puțin sprijinite de studiile empirice până în momentul de față.

Dovezile cu privire la legătura dintre personalitate și comportamentul în vederea menținerii sănătății *(health behaviour)* sunt mai multe, dar încă modeste. Tendința actuală a psihologiei sănătății de a se concentra direct asupra comportamentului de sănătate, a modului cum se stabilește acesta și a factorilor care îi provoacă schimbarea pare o abordare mai productivă. Aceasta sugerează în schimb că nivelurile de analiză care îl depășesc pe cel **individual** și sunt îndreptate mai mult spre populație și grupuri de populație ar constitui **calea cea mai potrivită de progres.**

### *5.3. Puncte de vedere comune*

Specialiștii în domeniile interdisciplinare par a fi de acord că:

- Este necesară clarificarea **structurii de personalitate specifică fiecărei boli** pentru a reduce sau a elimina problema măsurilor care se impun în domeniul protecției stării de sănătate.
- De asemenea, se impune clarificarea rolului factorilor psihologici în diferite condiții, cum este sindromul de fatigabilitate (oboseală) cronică, în care există controverse privind organicitatea lui. Aceasta ar putea fi extinsă la condițiile din copilărie suspectate a fi de natură psihosomatică, pentru a stabili dacă psihoterapeuții din pediatrie au dreptate din acest punct de vedere. S-ar valida astfel ipoteza potrivit căreia **copiii tind să somatizeze disfuncțiile psihologice** și cercetările ar putea evalua eficacitatea intervențiilor psihoterapeutice pentru aceste condiții.
- Se fac investigații pentru a distinge variabilele de personalitate asociate cu bolile verificate biologic de cele asociate cu boli evidente, dar pentru care pare să nu existe o bază organică.

- In prezent se efectuează studii pentru a stabili care dimensiuni ale personalității sunt direct asociate variabilelor somatice (fiziologice) relevante pentru sănătate și care sunt primar asociate comportamentelor de sănătate.
- Analizarea rezultatelor pentru a evalua eficacitatea intervențiilor destinate să modifice dispozițiile psihologice (de exemplu, ostilitatea) a dat naștere suspiciunii că acestea ar fi periculoase pentru sănătate. Ar fi deosebit de important să putem cuantifica valoarea intervențiilor care pot îmbunătăți prognoza pentru cei deja diagnosticați ca suferind de boli organice.
- în cazul în care variabilele de personalitate sunt legate (în primul rând) de comportamentele de sănătate, ar fi util să stabilim dacă intervențiile destinate să modifice acest tip de comportament (de exemplu, programele de renunțare la fumat) sunt mai eficiente când se iau în considerare evaluările personalității subiecților.
- Dovezile anterioare care indicau faptul că personalitatea de tip A constituie un factor de risc pentru boala cardiovasculară nu au fost confirmate de studii mai recente. Atenția se îndreaptă acum spre **ostilitate,** care pare a fi un factor de risc, deși mai puțin important decât factorii de risc tradiționali, precum presiunea sangvină crescută sau fumatul.

Nu există dovezi clare și unanim acceptate care să indice că variabilele de personalitate sunt asociate cu riscul crescut de cancer.

Timpul de supraviețuire în cazul bărbaților bolnavi de SIDA nu este obligatoriu condiționat chiar de o acceptare realistă a acestui status.

*Locus of control* intern este slab asociat cu unele comportamente de sănătate pozitive. Autoeflciența prezintă o corelație globală mai puternică, și totuși nivelul de predicție este încă relativ modest. *Lipsesc dovezile clare* pentru orice legătură consistentă între **personalitate și boală.**

## 6. Cultura și credințele privind starea de sănătate

Este evident că oamenii își construiesc statusurile, inclusiv pe cele privind sănătatea, ca o interfață a lor cu sistemele mai largi, globale de credințe. Cultura unui popor nu trebuie apreciată doar ca o simplă parte a tradițiilor comunitare, dar ea pătrunde în propria structură oseleică, toți oamenii fiind ființe culturale. Definirea sănătății drept o calitate a corpului, a individului este un aspect particular al științelor biomedicale, într-o serie de culturi, inclusiv în cele din țările occidentale, se acceptă mai degrabă o definire socială a sănătății, care accentuează relațiile individului cu lumea.

Sistemele de credințe despre sănătate nu sunt fixe ori separate, ci se află într-un proces de schimbare, într-o continuă dinamică. Gândirea umană și activitățile practice sunt rezultanta influențelor culturale. Diversele moduri de a explica sănătatea și boala sunt aparent diferite în diferite societăți, iar acestea sunt cunoscute drept cauze ontologice. **Discursul moral al suferinței** este în mod expres un discurs care pătrunde în sănătate. Punctul de vedere al societății vestice a traversat efectiv mai multe etape,

de la forma clasică la cea religioasă şi apoi la cea ştiinţifică. Abordarea ştiinţifică a sănătăţii sau discursul biomedical este cel mai apreciat (dominant) în societăţile contemporane, dar alte sisteme de credinţe despre sănătate rămân populare şi, ca atare, accesibile. în societăţile contemporane există un interes crescut pentru diverse terapii alternative. In China, Africa şi Asia de Sud există diferite credinţe populare, mai ales printre emigranţii din alte societăţi. în Africa, în special, există o serie de credinţe în sănătate care accentuează aspectele spirituale şi o orientare comunitară.

## *6.1. Comunicarea în psihologia sănătăţii*

Procesele majore în psihologia sănătăţii sunt legate de noţiunea de promovare a sănătăţii şi prevenire a bolilor. Atât în teorie, cât şi în practică, studiile, cercetările se centrează pe:

- *credinţe si explicaţii (justificări)*;
- *comunicare: mesaje şi sensuri*;
- *complianţă si autoritate*;
- *imunizare si alegere*;
- *promovarea sănătăţii.*

Cercetările efectuate în plan teoretico-metodologic vizează unele probleme de activitate în domeniul care devine direct interfaţa dintre practică şi cercetare. Implicaţiile practice ale cercetării fac posibile o serie de ameliorări în planul ocrotirii sănătăţii.

Deşi s-a studiat şi s-a scris mult despre valenţele relaţiei medic - pacient, ele sunt încă insuficient explorate. Ar trebui să se pună accentul pe nevoile de comunicare ale diferiţilor pacienţi, ale grupurilor de pacienţi, evidenţiindu-se diferenţierile determinate de sex, stilul de interrelaţionare, cultură etc.

Comunicarea medic - pacient ar trebui studiată în profunzime, mai ales sub aspect calitativ, cu scopul de a se lămuri motivele pentru care pacienţii de multe ori nu urmează sfaturile medicilor.

Comunicarea în înţelesul complex psihosocial este esenţială şi, uneori, singura cale de informare în această interrelaţie, din care datele importante sunt în balanţa: pacientul cu suferinţe organice/status mintal. Comunicarea medic - pacient a fost studiată de psihologi, care au folosit chestionare, sisteme de analiză interactivă, analize calitative etc.

Stilul de comunicare - atât al medicului, cât şi al pacientului - poate influenţa, ca şi caracteristicile de personalitate, atât natura, cât şi calitatea fenomenului comunicaţional.

în literatura de strictă specialitate găsim rezultatele unor studii privind diferenţele în stilul de comunicare medic-femeie/medic-bârbat. S-a constatat că femeile medic adoptă de regulă un stil mai apropiat de pacient, în timp ce bărbaţii medic tind să fie mult mai directivi şi să deţină controlul fenomenelor.

Recent, utilizarea computerelor in medicină a adus unele schimbări în natura interacţiunii medic - pacient. Interviurile realizate cu ajutorul computerelor tind să fie din ce în ce mai detaliate, dar în acelaşi timp se reduce numărul ocaziilor de interrelaţie socială, de conversaţie directă cu medicul.

Psihologia sănătății a început să exploreze modurile in care comunicarea mediază experiența umană față de boli. Se sugerează că rezultatele în domeniul fiziologiei și psihologiei sănătății pot fi influențate de cei care participă la măsurile de ocrotirea sănătății, de stilul de comunicare, de abilități și practici.

Cercetările viitoare ale relației medic - pacient se vor centra pe studierea nevoilor de comunicare ale diferitelor grupuri de pacienți, pe rolul cadrului (biroului) în care are loc comunicarea, pe relația dintre comunicare și statusul sănătății, pe implicațiile unor noi tehnologii în comunicarea medic - pacient.

## *6.2. Habitudini alimentare* JI *experiență*

Unele dintre cele mai importante activități din viața noastră sunt centrate pe obișnuințele de a mânca și a bea. Mai mult decât simpla satisfacere a instinctelor biologice de foame și sete, mâncatul și băutul sunt simboluri ale activității morale și culturale. Alimentația poate fi comparată cu o balanță, cu un echilibru optimal între energia de intrare, *input,* și energia de ieșire, *output* - aspecte extrem de importante pentru sănătate.

Dintre cauzele care conduc la decese în societățile dezvoltate, unele sunt asociate cu factorii nutriționali ori consumul excesiv de alcool. Cancerul, afecțiunile coronariene, accidentele, obezitatea și alte „boli ale excesului" sunt asociate stilului occidental, în special dieta. Astfel, obezitatea are cauze multiple cum ar fi: predispoziția genetică, influențele culturale, patternurile de alimentație din familie, sărăcia modelelor și rolurilor pozitive, stilul de viață, în subsidiar o activitate fizică redusă.

Dovezile antropologice sugerează că omul a consumat 95,5% din evoluția istorică a traiului său ca vânător/culegător. De aceea, ipoteza omului vânător/culegător sugerează că omul contemporan nu este încă adaptat în mod optim la condițiile psihosociale ale societății postagricole și postindustriale.

Sociologii, psihologii, futurologii - care au făcut studii aprofundate despre viitorul planetei - au atras atenția că, începând cu revoluția mondială in domeniul agriculturii, schimbările care s-au produs au avut implicații asupra sănătății, alimentației și stilului de viață al populației. S-au fabricat înlocuitoare (surogate) sintetice pentru alimente, nutrifia a devenit mai variată și chiar mai echilibrată în unele zone (țări) de pe glob; a crescut consumul de lipide (grăsimi) dar a scăzut în schimb nivelul mediu de activități și energie care se cheltuie; a crescut prevalenta bolilor intestinale și respiratorii, au apărut noi agenți patogeni și de tip epidemic; rata nașterilor (natalității) a crescut la unele populații de pe glob; încep să capete mai multă atenție problemele sociale, iar cele privind densitatea populației, autoritatea și recunoașterea ei, proprietățile, statusul și sistemul de autoapreciere (autostimă) devin efectiv semnificative ca importantă.

Schimbările survenite în societățile industrializate în ultimii 200 de ani au avut atât efecte benefice, cât și negative, modificând sănătatea umană. Unul dintre cele mai semnificative aspecte ale secolului XX a fost reducerea pronunțată a energiei consumate de om, ca o consecință a introducerii mijloacelor automatizate la locul de muncă și a multiplicării formelor de transport.

Demersul ecologic împotriva obezității vizează o serie de analize ample cu privire la mediul înconjurător. Din această perspectivă, obezitatea nu este considerată o disfuncție patologică necesitând tratament, ci rezultatul normal al vieții într-un mediu compromis. Studiile epidemiologice evidențiază faptul că o dietă bogată în fructe, vegetale și cereale și săracă în carne și grăsimi previne cancerul. Acest tip de dietă poate preveni, de asemenea, unele boli cronice, inclusiv bolile de inimă, hipertensiunea și obezitatea. Se apreciază că beneficiile în planul sănătății vor fi evidente dacă oamenii vor consuma mai pu(in zahăr, sare și cofeină.

Preferințele alimentare sunt influențate foarte de timpuriu. Cele mai timpurii evenimente, inclusiv emoționale, se formează în funcție de obișnuința de a mânca și a bea. Mecanismele bazale pentru înțelegerea acestor preferințe sunt învățate și condiționate în contextul dinamicii familiale, al valorilor morale, de cultură și al bucătăriei naționale. Obiceiurile alimentare sunt influențate de planul cultural (care le afirmă, le promovează), țin de identitatea socială și nu pot fi alterate cu ușurință.

Orice studiu comunitar cu privire la prevenirea bolilor și promovarea sănătății are mai multe avantaje comparativ cu studiile în plan individual. Studiile populationale au un impact mai mare, sunt mai eficiente și au costuri minime. Intervențiile la nivelul populației implică acordul unui set întreg de *„călăuze"* în acceptarea dietelor, urmat de revizuiri sistematice, simple și clare, precum și o comunicare consecventă pe linia sănătății.

## *6.3. Alcoolul și dependența*

Cele mai multe culturi au avut puncte de vedere ambivalențe privind consumul de alcool, beneficiile și efectele indezirabile. în prezent se recunoaște existența unui conflict sever între **modelul medical** privind alcoolismul și specificul acestuia (mai ales că predomină în America de Nord, unde viața de abstinență totală este considerată doar o cură pentru alcoolici) și **modelele** psihologice care au la bază teoria învățării (a condiționării). Aceste modele psihologice au mai mare succes în Europa, unde consumul moderat de alcool este considerat viabil în mod obiectiv, delimitându-se de *„băutorii serioși".* i

Este aproape unanim recunoscut faptul că alcoolismul provoacă ciroza hepatică, accidente, diferite tipuri de cancer, iar consumul excesiv de alcool în timpul sarcinii reprezintă un serios pericol pentru făt. Autorii consacrați în domeniul alcoolismului acceptă în prezent faptul că cel mai mare risc se înregistrează în cazul celor care consumă cantități moderate de alcool și al băutorilor ocazionali. Acest risc ar fi reprezentat, printre altele, accidentele de circulație, care pot provoca moartea celui în cauză.

Până în prezent nu s-a demonstrat științific dacă alcoolismul cauzează tulburări psihologice sau este o consecință a unor disfuncții preexistente. Oricum, băutura în exces are ca efect agravarea acestor disfuncții și împiedică tratarea lor. în teorie, dar și în practică, alcoolul este adesea asociat cu crima și violența, în ambele cazuri alcoolicul putând fi victimă sau criminal.

S-a dovedit deja că este foarte dificil să se evalueze contribuția eredității și a factorilor de mediu în dezvoltarea diferitelor patternuri ale alcoolismului. Ei s-ar afla

într-un ușor echilibru, sugerându-se că în realitate ambele tipuri de factori au o contribuție substanțială.

După perioade mari de timp, de consum frecvent, se ajunge, printr-o serie de mecanisme insuficient cunoscute, la dependentă. Natura complexă a dependentei fizice și psihice nu este totalmente înțeleasă științific. în prezent, par promițătoare modelele de învățare condiționată din psihologia socială, care ar sta nu doar la baza unei mai bune înțelegeri a fenomenului, ci și a elaborării unor metode de tratament și de prevenire a dependenței. Pentru cei care solicită ajutorul, terapia supralicitării motivației este în același timp eficientă și stimulativă (te învață să lupți cu tine). Cercetările se confrunta în mod obișnuit cu tentația de a asocia **alcoolismul cu modelul medical,** în care alcoolismul este un fenomen înțeles ca boală.

Cele mai eficiente metode pentru prevenirea problemelor alcoolismului sunt cele care duc la reducerea consumului, incluzând mărirea taxelor și reducând o serie de avantaje pentru producători, distribuitori etc. Oricum, în multe țări occidentale industria băuturilor acționează ca un lobby puternic împotriva acestor măsuri, iar unii politicieni chiar au devenit nepopulari prin introducerea unor asemenea măsuri *de creștere a taxelor pe alcool ji reducerea avantajelor producătorilor.*

## *6.4. Tutunul și obișnuința de afuma*

1. Fumatul, alcoolul și drogurile constituie un tip de achiziție a învățării sociale (teoria condiționării inițiata de Pavlov și continuată cu rezultatele cercetărilor recente).
2. Aproximativ 25 % dintre adulții din cele mai multe țări occidentale sunt fumători *(apud* Marks *et al.,* 2000), în timp ce în țările în curs de dezvoltare procentul fumătorilor este mai mare și chiar în creștere.
3. Prevalenta fumatului variază în funcție de sex, clasă socială și etnicitate.
4. Factorii sociali, psihologici și biologici pot contribui la creșterea popularității fumatului.
5. în cele mai multe cazuri, decizia de a fuma se ia in adolescență și, de regulă, în familiile în care părinții sau bunicii sunt fumători.
6. Diverși factori sociali și psihologici sunt de primă importanță în hotărârea (decizia) de a aduna prozeliți dintre minori ca viitori fumători.
7. Cei mai mulți fumători, chiar dacă încearcă să abandoneze fumatul, nu reușesc pentru că îl apreciază drept un obicei la care este foarte dificil să renunți pentru că se consolidează foarte repede și puternic, mai ales dacă debutează în adolescentă.
8. încă din 1993, Marks și colaboratorii săi au alcătuit o listă cu cele mai cunoscute metode pentru persoanele care vor să renunțe la fumat, incluzând nu doar aspecte teoretice, ci și terapii psihologice, dintre care unele au fost validate în Noua Zeelandă din 1979 *(apud* Sulzberger, 1979). Se pare că cel mai mare succes l-au avut tehnicile psihologice de inspirație cognitiv-comportamentală CBT (Cognitive Behavioural Therapy) și QFL (Quit for Life Programme) (Marks *et al,* 1993).

9. Una dintre tehnicile programului QFL îi deprinde pe fumători cu pași in acțiunea de a abandona această conduită - ei fiind puși să-și imagineze creierul drept un computer sofisticat, foarte complex, „biocomputer" cu hardware - S.N.C.-ul - și software - programe învățate care facilitează procesarea informației în S.N.C.
10. Programul I din complexul QFL conține diagrame, versiuni condensate pentru fumători care îi ajută să-și reprezinte mintal acțiunea dăunătoare a nicotinei, precum și memorarea acțiunilor care îi ajută efectiv în abandonarea acestei deprinderi. Exemplificăm cu versiunea concentrată:
    - N - nici o satisfacție;
    - U - neplăcut;
    - R - nefericit;
    - D - dorință, plăcere (poftă).

    Aceasta are la bază faptul că un fumător trebuie să realizeze că:
    - N - Această țigară nu-mi produce nici o satisfacție *(„no")*;
    - U - Această țigară este o experiență neplăcută *(„unpteasant");*
    - R - Această țigară mă face să mă simt nefericit *(„rotter")*;
    - D - Eu am scăpat de dorința (plăcerea) de a fuma *(„deșire").*
11. Adesea, în procesul de încetare a fumatului sunt invocați factori sociali, biologici și psihologici.
12. Sistemul de ocrotire a sănătății trebuie construit pe terapii cu mare eficiență și costuri eficace - la care publicul să aibă acces, inclusiv la promițătoarele terapii psihologice.
13. Global, soluția de a controla consumul de tutun se găsește într-un demers gândit și organizat la mai multe niveluri conținând intervenții economice, politice, sociale și mai ales psihologice.

# 7. Promovarea sănătății

Specialiștii în psihologia sănătății încearcă să redimensioneze promovarea sănătății. Promovarea sănătății este reprezentată de orice fenomen, proces ori activitate care facilitează protejarea sau îmbunătățirea stării de sănătate individuală, a grupurilor, comunităților ori populațiilor. Obiectivul promovării sănătății este prelungirea vieții și îmbunătățirea pe cât posibil a calității ei, putându-se realiza prin măsuri de prevenire și reducere a efectelor fizice și psihice nedorite la pacienții afectați direct sau indirect.

Promovarea sănătății include atât intervențiile legate de mediu, cât și pe cele de tip comportamental.

Dezvoltarea intervențiilor și tehnicilor din domeniul promovării sănătății este evidentă. Implicată în viața comunitară, promovarea sănătății include dezvoltarea abilităților psihosociale, consiliere cu privire la conduitele de prevenție a sănătății (boală), terapii cognitiv-comportamentale, educație și avertizare/informare. D. Marks (2000)

sugerează trei concepții posibile privind promovarea sănătății, citându-i pe French și Adams, care le-au descris și comentat din 1986:

- Concepția cu privire la schimbarea comportamentului.
- Concepția privind autoîmputernicirea.
- Concepția privind acțiunile colective (ale comunității).

Aceste trei concepții au scopuri diferite, utilizează metode diferite pentru a-și atinge scopurile și propun criterii diferite pentru evaluarea lor. Oricum, unii autori consacrați apreciază că toate aceste concepții urmăresc să promoveze o sănătate bună și să prevină ori să reducă efectele bolilor.

Subliniem că în concepția privind schimbarea comportamentală termenul „promovarea sănătății" este sinonim cu **„educația pentru sănătate",** care are ca scop să-i determine pe oameni să învețe și să știe mai multe despre cauzele bolilor și despre factorii care contribuie la menținerea sănătății.

Psihologii care au dezvoltat teoriile despre cunoștințe, atitudini și comportament au elaborat acum câtva timp Modelele Cunoașterii Sociale (SCMs), pe baza lor cunoscându-se o largă varietate de conduite tip prevenția sănătății, dintre care menționăm: necesitatea vaccinărilor, folosirea metodelor contraceptive, necesitatea examinării și autoexaminării sânilor la femei pentru depistarea eventualelor malformații etc. Aceste modele au ca scop să prevadă beneficiile în plan comportamental și, prin implicare, să devină un fel de ghid care să arate cum poate fi facilitată înțelegerea prin manipularea unor variabile cum ar fi dorințele, atitudinile, percepțiile.

Să presupunem că între dorințele oamenilor, atitudini și intenții ar exista o relație care acționează într-un mod particular. în consecință, o serie de psihologi cunoscuți în domeniul promovării sănătății, al psihologiei sănătății, precum Plante și Rodin (1990), H.M. Leichter (1997), Berlin și Coldetz (1990), Godin și Collette (1994), Marcus și Smikin (1994), consideră că, provocând anumite schimbări în dorințele și credințele oamenilor, se așteaptă să se producă schimbări și în comportament, în conduite.

Cercetările din domeniul promovării sănătății au ajuns la o serie de concluzii care ar putea fi considerate adevărate puncte de reper pentru investigațiile viitoare.

1. Intervențiile legate de promovarea comportamentului sănătos implică o cooperare activă a celor care beneficiază de ele și utilizarea unei comunicări eficiente și persuasive. Intervențiile comportamentale includ informarea preventivă și deprinderea unor abilități comportamentale în plan cognitiv și social.
2. Cele trei concepții majore privind promovarea sănătății se referă la **schimbarea conduitelor,** la **autoîmputernicire** și **acțiuni colective,** având scopuri și mijloace diferite de selecție a criteriilor, urmată de evaluarea intervențiilor.
3. Concepția privind schimbările comportamentale urmărește să producă modificări în conduitele individuale prin modificări în cunoștințele oamenilor. Modelele cunoașterii sociale care au la bază concepte educaționale sunt folosite pentru a face legătura între cunoștințe, atitudini și comportamentul global.
4. Concepția autoîmputernicirii are ca scop să-i împuternicească (delege) pe oameni să facă mai mult pentru sănătate. Tehnicile de învățare-participativă, precum grupul de muncă, consilierea centrată pe client, antrenarea abilităților sociale și psihodrama,

sunt folosite pentru a spori controlul participanţilor asupra evenimentelor din mediul intern, fizic şi social.

5. Concepţia privind acţiunile colective pentru sănătate afirmă că există o relaţie implicită între sănătatea individuală şi factorii socioeconomici. Ea îşi propune să elimine cauzele socioeconomice şi de mediu ale bolilor care ameninţă populaţia cu ajutorul unor organizaţii care să acţioneze prin intermediul membrilor comunităţilor.

   *„Grupurile de autoajutorare"* ne oferă o serie de exemple de acţiuni colective în acest demers conceptual, de exemplu extinderea programelor educaţionale de sănătate, proiectul *„Oraşe sănătoase"* monitorizat direct de OMS.

6. Metodele care promovează sănătatea utilizând teoria acţiunilor pot întâmpina numeroase dificultăţi (pot intra în conflict cu agenţii şi unităţile puternice şi sunt vulnerabile pentru public şi opoziţia oficială). Alte probleme apar în legătură cu eforturile instituţiilor de a forma profesionişti, dar şi de dificultăţi legate de definirea şi identificarea comunităţilor.
7. *„Ideologia (ftlosofla) promovării sănătăţii"* poate ameninţa baza ştiinţifică a intervenţiilor de promovare a sănătăţii. Este posibil să apară şi să se răspândească o obsesie nesănătoasă, receptată la nivel social, bazată exclusiv pe dietă şi exerciţii fizice, ce ar putea fi blamată de aceeaşi populaţie care se consideră victimizată de boli, neputând dobândi sănătatea doar prin astfel de mijloace (sport, dietă).
8. Viitoarele cercetări trebuie să includă evaluări sistematice ale intervenţiilor pentru promovarea sănătăţii, studii psihologice extinse la nivelul comunităţilor şi proceselor/acţiunilor din aceste comunităţi. în acelaşi timp, specialiştii consideră că sunt necesare studii aprofundate privind înţelegerea semnificaţiilor în acest domeniu, asociate cu practici de promovare a sănătăţii performante.

## 8. Scurte concluzii

- Expectaţiile privind sănătatea s-au modificat considerabil de-a lungul timpului şi în diferite regiuni ale globului.
- Bilanţul sănătate - boală nu este acceptat în mod universal. Sănătatea este o stare de bine, un statut pozitiv cu atribute fizice, psihosociale, culturale, economice şi spirituale, nu doar simpla absenţă a bolii.
- Obiectivul major al psihologiei sănătăţii îl constituie aplicarea diferitelor metode şi tehnici de menţinere a sănătăţii, precum şi înţelegerea importanţei de a valorifica **bunăstarea** personală şi a comunităţilor.

în prezent sunt vehiculate trei demersuri diferite în ceea ce priveşte înţelegerea sănătăţii şi a ocrotirii ei:

- Modelul medical.
- Modelul biopsihosocial. •
- Modelul preferat de demersurile din ştiinţele umaniste.

Psihologia sănătății utilizează o gamă largă de metode bazate pe diverse tipuri de interviuri și chestionare; metode și tehnici atât cantitative, cât și calitative.

Este necesară o mai mare deschidere și Înțelegere a diferențelor culturale incluse (implicit) în conceptele de sănătate și boală, pentru păstrarea stării de bine și a vindecării bolilor, aspect subliniat de perspectiva transculturală.

Psihologia sănătății are capacitatea de a deveni relevantă din punct de vedere social, având posibilități imense de aplicabilitate a cunoștințelor psihoclinice și psihosociale în vederea optimizării condiției umane.

## Bibliografie selectivă


American Cancer Society (1992), *Cancer Facts and Figures,* ACS, Atlanta.

BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,* Prentice Hali, Englewood Cliffs, New Jersey.

BONDREA, A. (2000), *Starea națiunii 2000 - România, încotro ?,* voi. 1, Editura Fundației „România de mâine", București, pp. 121-127 și 159-181.

BREAKWELL, G.M., HAMMOND, S., FIFE-SCHAW, C. (2000), *Research Methods in Psychology,* Sage Publications, London, ediția a 2-a!

BROCK, G.W., BARNARD, CP. (1992), *Procedures in Marriages and Family Therapy,* Allyn & Bacon, Boston, Massachusetts.

BROWN, A.S. (1996), *The Social Processes of Aging and Old Age,* Prentice Hali, New Jersey, ediția a 2-a.

BUSKIST, W., MIXON, A. (1998), *Programs in Psychology and Counselling Psychology,* Allyn & Bacon, Boston, Massachusetts.

CATANIA, J.A., DOLCIN1, M.M., COATES, T.J., KEGELES, S.M., GREENBLATT, R.M., PUCKETT, S. (1989), „Predictors of condom use and multiple partnered sex arnong sexually-active adolescent women: implication for AIDS - related health interventions", *Journal of Sex Research,* nr. 26, pp. 514-524.

CHEN, C C , DAVID, A.S., NUNNERLEY, H. (1995), „Adverse life events and breast cancer: case control study", *British Medical Journal,* nr. 311, pp. 1527-1530.

CLARK, D.O., PATRICK, D.L. (1995), „Socioeconomic Status and exercise self-efficacy in late life", *Journal of Behavioral Medicine,* nr. 18, pp. 355-375.

EYSENCK, H.J., GROSSARTH-MATICEK, R. (1991), „Creative novation behaviour therapy as a prophylactic treatment for cancer and coronary heart disease: Part II - Effects of treatment", *Behaviour Research and Therapy,* nr. 29, pp. 17-31.

FRIEDMAN, H.S., ROSENMAN, R.H. (1974), *Type A Behaviour and your Heart,* Knopf, New York.

HOLMES, T.H., RAHE, R.H. (1967), „The social readjustment rating scale", *Journal of Psychosomatic Research,* nr. 11, pp. 213-218.

LAZARUS, R.S. (1996), *Psychological Stress and the Coping Process,* McGraw-Hill, New York.

LEVENTHAL, H. (1986), „Symptom reporting: a focus onprocess", in: McHUGH, S., V\LLIS, T.M. (eds.), *Illness Behaviour: A multidisciplinary Model,* Plenum Press, New York, pp. 219-237.

LEVENTHAL, H., LEVENTHAL, E.A., SCAEFER, P. (1989), *Vigilant Coping and Health Behaviour: A Lifespan Problem,* State University of New Jersey, Rutgers, New Jersey.

MARKS, D.F. (1995), „Mortality and alcohol consumption: the dose-response relation is probably linear", *British Medical Journal,* nr. 310, pp. 325-326.

MARKS, D.F., MURRAY, M., EVANS, B., WILLIG, C. (2000), *Health Psychology Qhedry, Research and Practice),* Sage Publications, London.

MATARAZZO, J.D., WEISS, S.H., HERD, J.A., MILLER, N.E., WEISS, S.M. (1984), *Behavioural Health : A Handbook of Health Enhancement and Disease Prevention,* Wiley, New York.

MOSCOVICI, S. (1984), „The phenomenon of social representations", in: FARR, R.M., MOSCOVICI, S. (eds.), *Social Representations,* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-70.

MUELLER, K.E. (1996), *Interpersonat communicative (Relating to Others)*, AUyn & Bacon, Boston, Massachusetts.

RÂȘCANU, R. (2000), *Introducere in psihologie aplicată,* Ars Docendi, București.

SCHIAFFINO, K.M., CEA, CD. (1995), „Assessing chronic representations: the implicit modeis of illness questionnaire", *Journal of Behavioural Medicine,* nr. 18, pp. 531-548.

SHERIDAN, E.P., MATARAZZO, J.D., BOLL, T.J. (1988), „Postdoctorat education and training for clinical service providers in health psychology", *Health Psychology,* nr. 7, pp. 1-17.

SWERDLDC, M.E., COHEN, J.R. (1999), *Psychological Testing and Assessment,* Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, ed, a 4-a.

WEINSTEIN, N.D. (1988), „The precaution adoption process", *Health Psychology,* nr. 7, pp. 355-386.

*Daniela Constantinescu*

# Terapia gestaltistă - momente semnificative

## 1. Școala gestaltistă timpurie

### *1.1. Wertheimer, Kohler și Koffka*

Psihologia gestaltistă s-a născut, se spune, în 1910, într-un tren care circula pe ruta Hanovra - Frankfurt pe Main. Psihologul Max Wertheimer, care se afla în acel tren, a fost pus pe gânduri de modul în care puteau fi percepute vizual firele și stâlpii de telegraf de pe marginea căii ferate. In funcție de viteza trenului, stâlpii se puteau vedea separat sau ca un bloc unitar, având o mișcare ondulatorie.

Ca urmare a acestei întâmplări și a experimentelor care i-au urmat, Wertheimer a publicat în anul 1912 lucrarea *Studii experimentale în percepția mișcării,* propunând conceptul de factor „PHI" - principiu integrativ prin intermediul căruia organismul transpune impresiile senzoriale individuale, seriale în perceperea unitară a unei mișcări continue.

înainte de acest moment al nașterii oficiale a psihologiei gestaltiste, au avut contribuții și:

- Zenon (sec. al V-lea î.e.n.) - paradoxul lui pune problema raportului percepție atomizată - percepție continuă;
- Ehrenfels (1890) - utilizează pentru prima dată termenul *gestalt* și tot el introduce conceptele de figură și fond în psihologia percepției;
- Exner (1894), Schumann (1900), Martius (1912), Krueger (1912), evidențiază caracterul unitar al percepției, criticând teoria atomistă.

Wolfgang Kohler și Kurt Koffka și-au unit eforturile cu ale lui Wertheimer și, pe baza unor studii privind iluziile optice și aprecierea mărimii și a distanței, au elaborat paradigma gestaltistă, conform căreia întregul precedă părțile în procesul perceptiv.

Ceea ce a rămas neclar în această perspectivă teoretică timpurie a fost dacă întregurile organizate despre care se vorbea există ca atare în natură sau în organismul care percepe, în structura sistemului nervos sau, cum am spune astăzi, în interacțiunea lor.

Wertheimer şi colegii săi s-au concentrat iniţial în cercetările lor mai mult pe aportul mediului în crearea efectului perceptiv. S-au elaborat o serie de legi şi principii (legea contiguităţii, legea bunei continuităţi, legea omogenităţii interne, principiul strălucirii, principiul unităţii, principiul distinctivităţii, principiul limitării, principiul segregării etc.) în efortul de a se ajunge la reguli cuantificabile, cu ajutorul cărora să se poată prezice când un set de stimuli din mediu se „încheagă" într-un gestalt şi când nu. Legea pregnanţei a subsumat toate principiile menţionate, afirmând că preceptul tinde să ia o formă organizată şi că această organizare va fi „cea mai bună (simplă, coerentă) cu putinţă în condiţiile de mediu date" (Koffka, 1935, *apud* Wheeler, 1991, p. 20). Este vorba, cu alte cuvinte, de economia organizării sau maximum de informaţie (de înţeles) în cea mai simplă structură posibilă.

în practică însă a fost imposibil să se exprime cantitativ cât de „bun" este un gestalt sau cât de favorabile sunt condiţiile de mediu pentru formarea acestuia.

Aceste prime cercetări au ignorat o serie de aspecte extrem de importante în percepţie, ca atenţia selectivă, interesul, motivaţia celui care percepe. Tocmai aceste elemente neglijate au constituit baza cercetărilor ulterioare, care au extins modelul gestaltist în domeniile teoriei personalităţii şi psihoterapiei.

## *1.2. Modelul lewinian*

Contribuţia lui Kurt Lewin a fost majoră, mai ales în ceea ce priveşte scoaterea modelului gestaltist din laborator şi extinderea lui la situaţiile de viaţă.

încă din anul 1917, când se afla în serviciu activ pe Frontul German de Vest, Lewin a scris un articol sugestiv, *War Landscape (Peisaj de război),* în care ideea de bază este că ne organizăm peisajul în acord cu obiectivele şi intenţiile noastre.

De exemplu, un peisaj de război nu este utilizat de individ doar ca un fond pasiv pe care apar anumite figuri şi nici doar ca o sursă de indicii pentru judecăţi perceptuale complexe privind mărimea, culoarea, identitatea obiectelor. Dincolo de organizarea unor figuri particulare, întregul câmp e structurat în acord cu condiţiile dominante ale războiului. Cel care percepe trebuie să transpună acest câmp într-un fel de hartă comportamentală care să cuprindă elementele de siguranţă, de pericol, posibile adăposturi, resurse - totul relativ la propriile lui obiective în acest câmp. Această hartă este ea însăşi un gestalt, dar cu o organizare mult mai complexă, pe fondul căruia şi în termenii căruia celelalte figuri se constituie şi sunt evaluate. Nu este vorba deci de un fond neutru pe care se structurează o singură figură bine delimitată, ci de un set structurat de „subfiguri" interrelaţionate, care au relaţii şi cu fondul din jur, dar mai ales cu subiectul care se mişcă în acest câmp şi selectează anumite figuri. Această hartă (gestalt) serveşte ca fond pentru diferitele figuri care se succedă în timp.

Cu alte cuvinte, aşa cum spunea Lewin în 1926, „nevoia organizează câmpul". Tot ceea ce se percepe în interiorul unui câmp este considerat semnificativ sau nesemnificativ de către un subiect cu privire la propriile sale nevoi, este valorizat pozitiv sau negativ în funcţie de aportul pe care îl are la satisfacerea acestora.

Mai mult, aşa cum vor sugera lucrările ulterioare ale lui Goldstein (1940, *apud* Wheeler, 1991, p. 29), subiectul care percepe se confruntă înainte de toate cu problema

relației dintre o nevoie și alta, dintre o caracteristică percepută și evaluată a mediului și alta și dintre toate nevoile și caracteristicile care interacționează unele cu altele, schimbându-și valențele în timp.

Punctul de vedere al lui Lewin a avut implicații importante pentru modelul psihoterapeutic gestaltist din cel puțin trei motive:

- A schimbat accentul de pe capacități (Kohler) pe comportament (este evident că tot ceea ce numim comportament al unui subiect se bazează pe capacitățile sale, inclusiv pe capacitatea fundamentală de a organiza aceste capacități, dar este, de asemenea, evident că nu toate capacitățile sale se transpun în comportament);
- A considerat că ceea ce apare de obicei ca rezolvare a unor probleme nu este un caz special al gândirii, ci paradigma întregii activități cognitive, inclusiv a percepției;
- A susținut că nu toate soluțiile sunt egale și că indicatorii (criteriile) pentru diferențierea răspunsurilor sunt furnizați de diverse stări ale nevoilor subiecților (întotdeauna în interacțiune, desigur, cu condițiile de mediu).

## *1.3. Modelul ierarhic al lui Goldstein*

Neurologul Kurt Goldstein (al cărui asistent de laborator a fost pentru scurt timp Frederick Perls) a extins modelul gestaltist în psihoterapie.

Goldstein, ca și Lewin, a fost pe frontul german în primul război mondial și a studiat comportamentul celor care prezentau leziuni cerebrale. în aceste cazuri apare un comportament limitat de stimul, adică incapacitatea de organizare cu sens, cu scop a reacțiilor într-un mod interactiv în câmpul respectiv.

Aceste constatări l-au condus pe Goldstein la concluzia că, în cazul subiecților normali, comportamentul este întotdeauna organizat și implică întregul organism.

Goldstein critică teoriile care explică comportamentul prin tendințe sau prin reducerea tensiunii, considerând că singura tendință despre care se poate vorbi în' comportamentul uman este tendința de a interacționa cu mediul, de a-și exercita capacitățile existente și de a organiza aceste interacțiuni în pattern-uri în care o secvență de comportament este dependentă de alta.

Această tendință este numită de Goldstein tendință de autoactuaiizare, toate celelalte tendințe și comportamente ale organismului fiindu-i subsumate.

Maslow a preluat acest model de la Goldstein, împreună cu diferențierea făcuta de acesta între nevoile de deficit și nevoile de creștere.

Atât modelul psihodinamic, cât și cel asociaționist s-au bazat, din punctul de vedere al lui Goldstein, pe generalizarea nevoilor de deficit sau a stărilor deprivaționale, reflexe ale organismului, fără să țină cont de funcția de organizare generală a organismului ca întreg sau de Sine, pe care Goldstein îl considera gestaltul semnificativ sau fondul organizat al comportamentului.

## 2. Schimbarea comportamentului din perspectiva gestaltistă

în abordările lui Lewin și Goldstein există implicit o teorie a schimbării și a inducerii schimbării cu aplicații potențiale în psihoterapie și în alte intervenții bazate pe schimbare. Este vorba de punctul de vedere gestaltist asupra relației dintre acțiune, cogniție și afectivitate.

Fără a da toate răspunsurile la întrebările legate de dihotomia corp - minte, modelul gestaltist prezintă într-o nouă lumină problema cogniție - acțiune și chiar lămurește o serie de aspecte lăsate deoparte de modelul psihodinamic.

Să luăm, de pildă, cazul câmpului lewinian, cu un subiect care se ghidează după o hartă, după un gestalt al câmpului, pentru a realiza cel mai bun raport între cele două lumi: lumea internă a nevoilor (și resurselor) și lumea externă a resurselor (și cerințelor), în această abordare interactivă, orice acțiune a subiectului este, cel puțin in parte, o reacție la condițiile de câmp percepute, o reacție ce trebuie văzută în lumina evaluării pe care o face subiectul acestor condiții, raportându-se la scopurile sale. Orice acțiune posibilă - o apropiere, o evitare, o tranzacție, o rezistență, o încercare de a modifica mediul - este o adaptare realizată de subiect în relație cu nevoile pe care le resimte, cu scopurile sale și, în același timp, cu o hartă pe care a construit-o și o construiește continuu.

Dacă această hartă se schimbă, se va constata, în mod corespunzător, o adaptare diferită, un alt curs al acțiunii din partea subiectului. în concluzie, modelul sugerează că atunci când se urmărește schimbarea comportamentului cuiva trebuie să se aibă în vedere în primul rând această hartă.

încercarea de a schimba direct comportamentul - fie prin coerciție, fie prin recompensarea comportamentelor pozitive - va conduce mai degrabă la creșterea rezistenței subiectului, care va evita in mod firesc ceea ce apare pe harta lui ca „teren minat" și va căuta să-și însușească recompensele menționate pe această hartă. Cu cât este mai semnificativ comportamentul în cauză, cu atât mai mari ne putem aștepta să fie rezistențele.

Subiectul va tinde întotdeauna către o stare optimă de echilibru dinamic cu mediul (indiferent dacă acest lucru presupune reducerea sau amplificarea tensiunii). Este, practic, un alt mod de a spune că va căuta întotdeauna să-și satisfacă nevoile. Acest echilibru, „cel mai bun posibil în condițiile date", depinde de relația dinamică (mai bine zis de modul în care percepe subiectul această relație) dintre nevoile proprii și rezolvarea perceptivă a câmpului lui. Koffka a denumit acest gestalt „configurație organizată a conștientizării".

Acțiunea într-un câmp va fi deci o reacție sau o adaptare menită să corecteze ceva din dezechilibrul dintre nevoile percepute și condițiile de câmp sau gestaltul perceput. Cel mai eficient mod de a induce schimbarea va fi, așadar, modificarea conștientizării, și nu a acțiunii, a comportamentului în cauză.

Conștientizarea nu este niciodată exhaustivă. în primul rând, are loc o selecție care poate face ca anumite elemente sau trlsSiuri importante ale câmpului să nu fie luate în

considerare. în al doilea rând, însuși procesul organizării realizat de către subiect va schimba valorile relative ale diverselor caracteristici ale câmpului, chiar și pe unele dintre cele luate în considerare.

Pentru a deschide calea spre un nou comportament trebuie realizată, așa cum spuneam anterior, o modificare la nivelul conștientizării. Acest lucru e posibil prin două modalități, care vizează în principal o schimbare la nivelul elementelor din gestalt:

1. Focalizarea asupra ariilor neglijate pentru luarea în considerare a unora dintre ele;
2. Reevaluarea valenței diverselor componente ale gestaltului sau schimbarea relației dintre ele.

Orice percepție, orice mod de a vedea lucrurile constituie totodată o interpretare a câmpului, ce va fi însoțită de adaptările (acțiunile) corespunzătoare. în psihanaliză, de pildă, interpretarea realizată de terapeut, în măsura în care este susținută de client, va duce la o reorganizare a câmpului sau la o destructurare a gestaltului existent, ceea ce va avea ca urmare apariția unui nou gestalt și a unui alt tip de comportament.

în gestalt-terapie concepția este alta: deoarece interpretarea ține de însăși natura organismului care percepe, oferirea unor interpretări „gata confecționate" de terapeut (sau de orice agent al schimbării) poate fi adesea inutilă, dacă nu chiar perturbatoare. Simpla concentrare a atenției asupra unor părți neconștientizate ale câmpului va produce o reorganizare a acestuia și posibilitatea unei schimbări comportamentale corespunzătoare, în acest caz schimbarea este controlată într-o mare măsură de client. Desigur că într-o astfel de abordare agentul schimbării va exercita și el o anumită influență asupra direcției sau ariei schimbării (este vorba de procesul de determinare împreună cu clientul a ariilor neconștientizate ce urmează a fi luate în considerare pentru realizarea unui nou gestalt sau de reevaluarea componentelor gestaltului existent). Totuși, răspunsul comportamental la acest gen de intervenție este mult mai puțin predictibil față de situația specifică altor abordări.

Implicațiile pentru practica psihoterapeutică sunt constituite în primul rând de creșterea rolului conștientizării și reducerea accentului pus pe interpretare, iar în al doilea rând de modificarea proceselor pe care se concentrează analiza în cadrul demersului terapeutic. Deoarece organismul funcționează în mod natural în direcția satisfacerii și coordonării nevoilor sale, structurând mediul în configurații semnificative, orice disfuncție în acest proces va fi urmată de alte disfuncții secundare în toate celelalte procese ale vieții. De aceea, „structura experienței" (termen folosit de Goodman în 1951) va constitui baza abordării psihoterapeutice.

## 3. Opera timpurie a lui Frederick Per Îs

Apariția terapiei gestaltiste, ca metodă terapeutică bazată pe ideile psihologiei gestaltiste, este strâns legată de numele lui Perls.

Perls s-a format inițial ca psihanalist, dar ulterior a completat și a depășit acest cadru teoretic și aplicativ prin asimilarea selectivă a gândirii fenomenologice și existențial-umaniste.

în anul 1926 Perls lucra în Frankfurț pe Main ca asistent al lui Goldstein, moment în care a cunoscut-o pe cea care îi va deveni soție și cofondator al terapiei gestaltiste - Laura Perls. A fost atras în special de Wilhelm Reich (care în anul 1930 i-a fost și analist), de Karen Horney și de Orto Rank. L-a influențat într-o mare măsură concepția reichiană privind „analiza caracterială", bazată pe identificarea tensiunilor și blocajelor musculare sau a „armurii corporale" *(body armor),* cum o numea Reich.

Alte contacte semnificative pentru dezvoltarea concepției lui Perls despre om și terapie au fost (G. Yontef, J. Simkin, 1989, *apud* Mitrofan, 1997, p. 20):

- S. Friedlaender, din a cărui filosofie a încorporat conceptele de „gândire diferențială" și „indiferență creativă", pe care le regăsim în lucrarea lui Perls *Ego, Hunger and Aggression* apărută în 1947;
- Jan Smuts, autorul unei cărți importante despre holism și evoluție, scrisă dintr-o perspectivă gestaltistă asupra ecosistemului;
- A. Korzbisky, autor în domeniul semanticii.

Un aport semnificativ în activitatea lui Perls îl are și Laura Perls, căreia i se datorează multe dintre influențele existențialiste și fenomenologice, ea fiind o admiratoare a lui Martin Buber și Paul Tillich.

Lucrarea lui Perls apărută în 1947 avea subtitlul „O revizuire a teoriei și metodei lui S. Freud". Ea a fost reeditată în 1969, cu un nou subtitlu: „începuturile gestalt-terapiei".

Unul dintre aspectele pe care se bazează critica făcută de Perls teoriei și metodei lui Freud este „agresiunea orală". Pornind de la constatările la care Laura Perls a ajuns în timp ce lucra cu copii cu probleme nutriționale, soții Perls au abordat instinctul oral ca pe o metaforă (prototip) a relației organism - mediu. Agresiunea este considerată un aspect natural al activității de a mânca. Cu alte cuvinte, nu se poate vorbi de hrănire, digestie și asimilare în afara procesului natural și necesar de distrugere a hranei până la o stare mai simplă, în care să poată fi utilizată de organism. Activitatea de bază în acest proces de distrugere a hranei este mestecatul, adică o formă de contact cu mediul.

în concluzie, agresiunea, departe de a fi considerată ceva negativ, este echivalată cu contactul, adică este concepută ca o condiție naturală, esențială, care intervine în relația dintre organism și mediu.

Obiectivul psihoterapiei ar fi deci ca pacientul să-și deblocheze abilitatea naturală de a mesteca temeinic, complet, ca un adult independent și care se autoreglează, în loc să înghită bucăți nemestecate, ca un sugar. „A mesteca" ceea ce i se oferă din afară are aici, bineînțeles, un sens metaforic.

Se menționează mai multe tipuri de rezistențe la contact, structural legate între ele: introiecția (din care derivă toate celelalte), proiecția, retroflecția, confluența și deflecția. Prezentăm în continuare o descriere a fiecărui tip de rezistență ***(apud*** Mitrofan, 1997, pp. 30-36):

1. **Introiecția**

   Reprezintă o perturbare a graniței organism - mediu prin absorbirea, prelucrarea și asimilarea fără discriminare a ceea ce aparține non-eului: informații, valori,

comportamente cu care persoana intră în contact în mediul său de viață. Rezultatul este un grad redus de autenticitate în modul de a fi și de a acționa.

**Proiecția**
Este un alt tip de perturbare a contactului și constă în atribuirea unor caracteristici ale eului unei alte persoane, unui obiect sau unei situații. Rezultă o confuzie între sine și un altul.

**Confluenta**
în acest caz este vorba de ștergerea granițelor dintre eu și non-eu sau de permeabilitatea foarte mare a acestora, având ca rezultat pierderea de sine, alienarea.

**Retroflecția**
Constă într-o substituire a mediului cu șinele (iluzia autosuficienței), care conduce la autoizolare. Ea presupune un proces de revenire asupra sinelui prin sine, bazat pe o divizare în cadrul sinelui, un mod de a te „hrăni" cu tine însuți, nedigerându-te și rămânând, evident, blocat sau regresând.

**Deflecția**
Este situația în care contactul este rigid, fiind similar cu dezangajarea. Constă propriu-zis în evitarea contactului, atât conștient, intenționat (de exemplu, atunci când cineva este fals politicos în loc să-și manifeste direct nemulțumirea), cât și prin refuz indirect (a nu privi pe cineva în ochi, a vorbi vag, a vorbi mult etc.)

în contrast cu Freud, Perls nu consideră că aceste rezistențe apar față de intervenția terapeutului sau față de procesul terapeutic. El le consideră rezistențe la contactul însuși.

După cum spuneam, Perls consideră că remediul pentru aceste perturbări nevrotice este contactarea mediului în mod agresiv, independent. Sunt avute în vedere tensiunile musculare, blocajele, inhibițiile într-o abordare pe care el o numește „terapie pe bază de concentrare" *(concentration therapy),* cu o sintagmă preluat de la Reich.

Tot în anul 1947, Perls a elaborat și un model al satisfacerii nevoilor, adică al realizării „balanței organismice", model numit „ciclu metabolic". Cele șase stadii ale acestui ciclu sunt următoarele:

1. **repausul** *(rest)* - o stare de echilibru;
2. **apariția factorului perturbator extern/intern** - de exemplu, o amenințare, o nevoie;
3. **crearea unei imagini a realității** - reorganizarea câmpului pentru acțiune;
4. **răspunsul** - realizarea scopului, contactul;
5. **reducerea tensiunii;**
6. **reîntoarcerea la echilibrul organismic.**

Sănătatea este înțeleasă ca funcționare silențioasă, optimă a acestui ciclu, ca autoreglare.

Wheeler (1991, pp. 44-45) subliniază maniera în care Perls folosește termenii „organismic" și „holism". El nu se referă în general la câmpul organism - mediu, așa cum fac reprezentanții psihologiei gestaltiste, și nici nu utilizează termenii așa cum o

fac Lewin şi Goldstein, în sensul de organism în spaţiul său de viaţă, incluzând mediul, scopurile organismului şi interacţiunea dinamică a acestora, ci vizează mai degrabă latura corporală a organismului.

Cu alte cuvinte, contextul comportamentului individual, fondul relevant pe care apar anumite configuraţii comportamentale, este corpul. Această concepţie, apreciază Wheeler, izolează organismul de mediu, individul de lumea socială. „Tensiunea dinamică este localizată în interiorul organismului între cei doi poli (corp - minte) - chiar dacă aceştia sunt văzuţi ca extreme ale unui continuum - şi nu între organism ca întreg, pe de o parte, şi câmpul extern, organizat în termenii nevoilor organismului, pe de altă parte, aşa cum considerau Goldstein şi Lewin" (Wheeler, 1991, p. 44).

## 4. Modelul Goodman-Perls

Ideile de început ale lui Perls au fost aprofundate în volumul apărut în 1951, *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality,* rezultat din colaborarea lui Paul Goodman cu soţii Perls şi alţi autori.

Contactul, din perspectiva lui Goodman, este echivalent cu conştientizarea şi reacţia comportamentală de însuşire a noutăţilor asimilabile şi în acelaşi timp de respingere a celor neasimilabile. Cu alte cuvinte, pe lângă comportament, contactul implică şi un proces intem de rezolvare a unor probleme (definiţia conştientizării din perspectivă lewiniană). „Contactul este deci - prin definiţie - creativ şi dinamic (...), reprezintă o ajustare creativă între organism şi mediu, ceea ce înseamnă creştere sau schimbare" (Goodman, 1951, pp. 271, *apud* Wheeler, 1991, pp. 60).

Psihopatologia studiază, în consecinţă, situaţiile în care se întrerupe această ajustare creativă.

Goodman critică punctul de vedere al lui Freud, care sublima adaptarea individului la mediu, neglijând activitatea naturală, creativă a organismului de contactare, asimilare, schimbare a mediului său. Modul în care contactăm mediul şi în care ajungem să ne schimbăm noi înşine este influenţat, dar nu determinat integral, de diverse experienţe anterioare, de conflicte libidinale, de obiceiuri sau programe comportamentale. Procesul, aşa cum sugerează Goodman, este creativ, deci imprevizibil. Următorul pas nu poate fi niciodată în întregime predeterminat până când cel anterior nu a fost făcut şi rezultatele lui nu au fost integrate. în fiecare moment se realizează un nou gestalt, care devine explicativ pentru comportamentul actual.

Terapia are rolul de a analiza structura experienţei actuale, având drept criterii profunzimea, realitatea, vivacitatea acesteia. Obiectivul urmărit este realizarea în permanenţă a unor contacte corespunzător cu mediul, adică a unei succesiuni fluide de gestalturi „bune", care să permită ajustarea creativă, creşterea.

Există situaţii în care apar perturbări la nivelul ariei de contact, fără a fi vorba de nevroze. Este vurba, de exemplu, de situaţiile de criză, de urgenţă, în care conştientizarea este parţial inhibată. Nevroza reprezintă o stare cronică de întrerupere sau inhibiţie în ceea ce priveşte un anumit aspect sau o arie de probleme în procesul

de contact (ceva rămâne „in afara conştientizării", sintagmă preferată de Goodman celei de „inconştient").

Conform acestui model, terapeutul acţionează ca un agent provocator. Lucrând cu clientul pentru a extinde conştientizarea şi asupra unor zone absente sau distorsionate în cadrul gestaltului iniţial, el provoacă de fapt un dezechilibru, o destructoare în modul obişnuit al clientului de a vedea lucrurile, de a-şi organiza experienţa. în consecinţă, în cadrul procesului terapeutic va apărea o nouă ajustare creativă, o nouă structură. Pentru cel care parcurge un astfel de proces este importantă mai ales restaurarea capacităţii de (auto)conştientizare, ca o funcţie naturală, curativă a organismului. „Autoconştientizarea este o forţă integrativă. încă de la început, pacientul este un partener activ în cadrul psihoterapiei.Terapia este completă nu atunci când sunt dizolvate toate complexele, ci atunci când pacientul a atins un asemenea nivel în tehnica conştientizării de sine, încât se descurcă fără ajutor" (Goodman şi Perls, 1951, pp. 292-293, *apud* G. Wheeler, 1991, p. 74).

Accentul se pune pe procesul organizării subiective (mai degrabă decât pe conţinutul organizat) şi pe experimentarea diferitelor organizări, a diferitelor figuri de contact. Limbajul corporal, stilul, conţinutul şi particularităţile vorbirii, stilul de relaţionare cu terapeutul pot fi surse de informaţii pentru identificarea blocajelor, distorsiunilor sau contradicţiilor în conştientizare. în cadrul psihoterapiei gestaltiste se pot folosi jocul de rol, fantezia activă, lucrul cu corpul pentru a se experimenta noi modalităţi de ajustare creativă, dar nu există nici un motiv să se afirme că aceste tehnici trebuie incluse în demersul terapeutic pentru a fi cu adevărat vorba de gestalt-terapie.

Cu privire la rolul trecutului pacientului în acest model se poate spune că, în timp ce în modelul freudian interacţiunile din cadrul terapiei (vezi transferul) sunt reduse la comentarii despre trecut, aici trecutul este „adăugat" ca un comentariu asupra dificultăţilor sau aspectelor neclare ale interacţiunii prezente, reale. Acest lucru nu înseamnă că terapia gestaltistă este anistorică sau antiistorică. Dimpotrivă, experienţele subiective trecute fac parte din fondul structurat şi condiţionează apariţia dinamică a figurilor prezente.

Rezistenţele sunt văzute ca mecanisme nevrotice prin care se soluţionează anumite probleme, accentul punându-se pe aspectul creativ şi nu pe ideea de compromis între nişte forţe opuse, ca in perspectiva psihanalitică. Prin prisma acestui model, comportamentul nevrotic constituie o ajustare creativă a contactului într-un câmp în care există reprimări. Aşadar, spre deosebire de Perls, mecanismul nevrotic nu este înţeles ca o rezistenţă la contact, ci mai degrabă ca un tip de contact, poate cel mai bun la care pacientul poate avea acces în condiţiile date.

Wheeler consideră că limitarea modelului din 1951 „constă în accentul pus, în abordarea stării de sănătate, a disfuncţiilor şi a abordării terapeutice, pe tensiunea dinamică dintre figură şi fond, mai degrabă decât pe cea dintre gestalt şi gestalt sau dintre un ordin de configuraţie şi altul" (Wheeler, 1991, pp. 65).

Deşi introduce perspectiva socială neglijată de Perls, modelul se concentrează asupra nevoilor considerate izolat. în opinia lui Goldstein, comportamentul este ghidat de nevoia de organizare. Este vorba de o tensiune care nu dispare până

când nu se realizează o configurație de un alt nivel. Această configurație presupune în fapt organizarea întregului câmp, relationarea între diferite nevoi și între acestea și câmp.

# 5. Școala de la Cleveland

în anul 1953 s-au pus bazele Institutului de terapie gestaltistă din Cleveland. în următoarele patra decenii, acest institut a fost cel mai prolific centru de publicații și pregătire în gestalt-terapie.

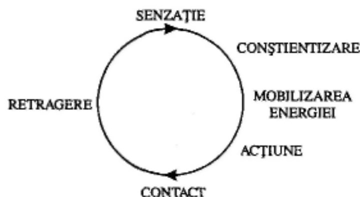
Aici au ținut prelegeri Goodman, Perls și Isadore Fromm, iar printre cercetători s-au numărat și Polster, Zinker, Nevis și Katzeff.

## *5.1. Ciclul experienței*

Printre realizările importante ale Școlii de la Cleveland se înscrie elaborarea unui ciclu al experienței cu șase stadii, care constituie „istoria vieții" unei nevoi particulare sau a formării unui gestalt.

Punctul de plecare a fost ciclul metabolic al lui Perls, căruia Goodman îi adăugase in 1951 dimensiunea fundamentală a conștientizării. Contactul (momentul 4 în ciclul metabolic) a fost echivalat cu conștientizarea, care nu este pur și simplu furnizată subiectului pasiv de către mediu, ci este ea însăși un act de organizare.

Cercetătorii de la Cleveland au dus mai departe analiza formării unui gestalt, ajungând la un model diagnostic cu implicații în definirea funcționării normale, sănătoase și în elaborarea unei strategii de intervenție terapeutică:




Prezentăm în continuare o succintă descriere a momentelor acestui ciclu *(apud* Mitrofan, 1997, pp. 36-40):

1. Senzația
   Ciclul integrării persoanei în mediu sau al contactării mediului începe cu senzațiile, prin care se experimentează trăirea și semnificația stimulilor ce acționează asupra organismului, atât în plan extern, cât și în plan intern.

**2. Conştientizarea**
Poate fi definită ca punere în contact a unei persoane cu sine, cu altcineva sau cu altceva. Este mecanismul prin care gestalturile se formează şi se înlocuiesc unele cu altele, într-o devenire continuă. De altfel, după Laura Perls, scopul terapiei este crearea unui continuum al conştientizării.

**3. Mobilizarea energiei**
Reprezintă o pregătire pentru acţiune. Se disting două aspecte: acceptarea faptului că trebuie să faci ceva în raport cu ceea ce ai conştientizat şi pregătirea efectivă pentru acţiune (mobilizarea resurselor energetice necesare).

**4. Acţiunea**
Constă în mobilizarea sistemului osteo-muscular sau în blocarea impulsului de a acţiona. Exprimă modul în care individul îşi exercită voinţa de a face sau de a nu face ceva, de a-şi decide liber direcţia de manifestare pe baza clarificării a *ceea ce vrea* şi a *ceea ce nu vrea* în fiecare moment al existenţei sale.

**5. Contactul**
în terapia gestaltistă se vorbeşte de două tipuri de contact, ca mecanisme ale autoreglării organismice:
- *contactul de diferenţiere,* care reprezintă posibilitatea omului de a asimila ceea ce este pozitiv, „hrănitor" din punct de vedere informaţional, şi de a respinge sau a se proteja de ceea ce este negativ;
- *contactul de graniţă,* care constă în reglarea graniţei dintre eu şi non-eu; pentru a asigura o bună autoreglare, această graniţă trebuie să fie suficient de permeabilă, pentru a permite schimburile dintre persoană şi ceilalţi, dar şi suficient de fermă pentru a menţine autonomia.

**6. Retragerea**
O dată încheiat un ciclu, individul se repliază asupra lumii sale interioare pentru a integra semnificaţiile experienţei şi pentru a se putea astfel restructura. Acest moment este foarte important, deoarece asigură acomodarea la noile condiţii şi, astfel, pregătirea pentru un nou ciclu experienţial. „Persoanele care se agaţă cu înverşunare de relaţiile neterminate, care se înverşunează în a-şi păstra vechile tranzacţii, semnificaţii şi resentimente, care rămân fixate sau ataşate de un vechi pattern experienţial [...] se autosabotează în procesul de creştere, care se declanşează doar în condiţiile finalizării gestaltului, asimilării lui organismice, ceea ce permite detaşarea, restructurarea şi începerea unui nou ciclu evolutiv" (Mitrofan, 1997, p. 40).

în cadrul modelului nu se face referire la maniera în care ciclurile succesive ale experienţei se îmbină unele cu altele dinamic sau ierarhic.

întreruperile sau perturbările acestui ciclu pot fi incluse într-o tipologie a disfuncţiilor, simptomelor sau genurilor de rezistenţă în funcţie de zona afectată (întreruptă) (vezi Zinker, 1977, pp. 93-113 şi Wheeler, 1991, pp. 89-90):

| ZONA PERTURBATĂ (întreruperea ciclului între două puncte) | DISFUNCŢII, SIMPTOME |
|---|---|
| Senzaţie - Conştientizare | Disociere, reprimare, posibilă nevroză de conversie (isterie) sau chiar psihoză |
| Conştientizare - Mobilizarea energiei | Introiecţie (în termeni freudieni, superego obsesiv şi autopunitiv) sau retroflecţie ducând la depresie, tensiuni musculare |
| Mobilizarea energiei - Acţiune | Retroflecţie (energia mobilizată de o anumită nevoie este deturnată de la obiectul ei „natural" şi orientată spre sine) sau deflecţie care poate duce la simptome somatice (hiperventilaţie, hipertensiune, dureri musculare cronice) sau la impotenţă; o astfel de întrerupere este prezentă şi în stările catatonice |
| Acţiune - Contact | Isterie, senzaţie de gol psihic sau, în plan fizic, senzaţie de gol în piept, în stomac, comportament compensator (consum de droguri, bulimie, activitate sexuală exagerată) |
| Contact - Retragere | Episoade de manie, depresie, anxietate, ritm extenuant de viaţă |
| Retragere - Senzaţie | Stări de disociere, transă hipnotică, schizofrenie, depresii severe |

## *5.2. Accentuarea perspectivei interpersonale*

Perls considera relațiile cu ceilalți (familia, comunitatea) ca făcând parte din mediu. Cum individul ar trebui să realizeze treptat trecerea de la suportul mediului la autosuport in cadrul procesului de maturizare sau însănătoșire psihică, relațiile interpersonale sunt situate într-un plan secund.

Goodman are o atitudine ambivalență cu privire la importanța relațiilor interpersonale în plan individual: pe de o parte susține poziția lui Perls, pe de altă parte pare să înțeleagă importanța dimensiunii interpersonale.

Isadore Fromm accentuează însă această dimensiune, lucru vizibil în concepția ei cu privire la vise. în timp ce Perls trata visele ca proiecții și își punea clienții să joace părți din ele într-o manieră psihodramatică, Fromm a considerat visele mai degrabă ca retroflectii. în special visele care apăreau după o ședință de terapie erau văzute ca mesaje pe care pacientul și le adresa sieși, pentru că ceva îl împiedicase să le adreseze terapeutului (destinatarul de drept al acestora).

Această concepție a atras atenția asupra importanței relației terapeut - client, considerată cel mai puternic mediu de studiu și experimentare a interiorității psihice a clientului.

## *5.3. Dinamica grupului*

Și în această privință a existat o schimbare de atitudine: de la Perls, care considera dinamica grupului irelevantă pentru lucrul cu un singur client în grup, la Școala de la Cleveland, care a accentuat rolul grupului în cadrul ședințelor terapeutice.

Zinker (1977) exemplifica această reorientare vorbind despre principii ale procesului de grup-gestalt, principii care subliniază experiența de grup, conștientizarea de grup, contactul activ între participanți și utilizarea experimentelor interacționale conduse de liderul grupului.

### *5.4. Revizuirea concepției cu privire la rezistențe; contribuția lui G. Wheeler*

Evitarea, diminuarea, întreruperea contactului în diferite forme (introiecție, retroflecție, proiecție, confluență etc.) erau considerate până la momentul Cleveland aspecte perturbatoare, ceva ce trebuie evitat cu orice preț.

Școala de la Cleveland a reconsiderat aceste rezistențe, evidențiind valențele lor pozitive în anumite circumstanțe. De exemplu, Zinker (1977) a subliniat:

1. aspectul creativ, artistic al proiecției;
2. rolul introiecției în memorare;
3. abilitatea de a suprima diferențele dintre tine și celălalt, de a te deschide, de a coopera pe care ți-o dă confluența și care este implicată în viața unui cuplu sau a unui grup;
4. abilitatea de a ignora provocările, de a evita conflictele, care se leagă de deflecție;
5. capacitatea de a te îngriji pe tine, care apare ca urmare a retroflecției.

Se dovedește deci că aceste rezistențe nu numai că pot fi pozitive, dar sunt chiar indispensabile în anumite contexte.

în concepția lui Wheeler (1991, pp. 110-132), nici nu are rost să vorbim de „rezistență la contact", ci ar fi mai potrivit să considerăm aceste fenomene ca tipuri, modalități diferite de a realiza contactul.

Organismul trăiește prin menținerea unei diferențe față de mediu, dar și prin relaxarea graniței de contact cu acesta. Astfel, acești doi poli ai supraviețuirii și creșterii continue a organismului, rezistențele și acomodările (sau confluențele, în termeni gestaltiști) sunt esențiale pentru viață, pentru contact văzut ca o întâlnire structurală și structurantă între organism și mediu.

Fără organizare, fără limită (între figură și fond, între „eu" și „non-eu"), nimic nu poate exista ca entitate separată și deci nu poate fi văzut, perceput. Fără „rezistență", entitatea s-ar dizolva în câmp. De asemenea, fără unele elemente de confluență la graniță, fără o anumită relaxare a acestei rezistențe, sistemul sau entitatea ar dispărea curând, pierzându-și capacitatea de adaptare.

în concluzie, nu are sens să vorbim despre contact fără să ne referim la rezistență' și confluență, cei doi poli ai contactului, care se realizează permanent printr-o „ajustare creativă".

Distorsiunile și disfuncțiile acestui proces nu sunt cauzate introducerea unor rezistențe în cadrul contactului, ci de subdezvoltarea unui pol și supradezvoltarea corespunzătoare a polului opus.

G. Wheeler consideră că modelul Perls - Goodman *(Jîgure - bound model")* poate fi revizuit ținând seama de contextul vieții reale care stă în spatele formării unei figuri în momentul funcționării contactului. Această formare ar consta de fapt în selectarea anumitor funcții ale contactului - vechile „rezistențe" - potrivit dispozițiilor, stilului, situației, scopurilor și valorilor.

Dar această focalizare/defocalizare, această selecție a unei figuri în defavoarea alteia, a unor exigențe sau interese în locul altora are loc de fapt în afara procesului de

formare a figurilor (configurațiilor). „Procesele de selecție țin de *ground* (fond), care pare să fie o zonă mult mai structurată și mai activă decât se credea. Dacă anumite selecționări, anumite preferințe sunt în mod obișnuit valorizate de către un subiect, atunci aceste alegeri sunt trăsături structurale ale *ground-u\u* persoanei și trebuie luate în considerare în analiza gestaltistă cel puțin la fel de serios ca și formarea figurală. Aceste structuri ale *ground-ului* reprezintă condiții ale formării unei configurații, sunt factori determinanți în apariția unei figuri în diferitele situații care se pot ivi" (Wheeler, 1991, p. 118). Forma schematică pe care o pot lua aceste idei este următoarea:

**Modelul Perls-Goodman** - contact vs rezistențe:

- Introiecție
- Proiecție
- Reflecție
- Confluență
- Egotism (Goodman)
- Deflecție (Polster)

**Modelul revizuit - tipuri** de contact (vs **izolare,** anomie, nonexistență):

| | | |
|---|---|---|
| Rezistență, diferențiere | vs | Confluență |
| Proiecție | vs | Reținere |
| Introiecție | vs | „Mestecare" *(chewing),* destructurare |
| Retroflecție | vs | Schimbare, întâlnire |
| Egotism | vs | Cedare, amalgamare |
| Deflecție | vs | Focalizare, concentrare |

Observăm că în acest model „rezistențele" s-au transformat în dimensiuni polare sau funcții ale procesului de contact. Fiecare dintre aceste funcții poate facilita sau inhiba procesul unui „bun contact" în funcție de gradul de dezvoltare pe care îl are, de dezvoltarea complementului polar, de flexibilitatea mișcării între acești poli și între funcții, precum și de scopurile sistemului în general și ale contactului respectiv în particular.

Zinker (1977) și Polster (1973) vorbesc despre „lucrul cu rezistențele", ceea ce echivalează, din punctul de vedere al lui Wheeler, cu explorarea stilului de contact al. pacientului. Pentru că subiectul se află permanent într-un anumit tip de contact, întrebarea care trebuie să se pună mereu se referă la tipul acestui contact și la gradul lui de adecvare la scopurile subiectului și la condițiile din câmp.

O altă idee ce trebuie subliniata din perspectiva modelului revizuit al lui Gordon Wheeler este că faptul de a subsuma un gestalt/o nevoie/un contact altuia cu un grad mai mare de urgență nu constituie un blocaj al unui „contact bun" sau al unui proces sănătos, ci este tocmai esența contactului.

După cum spuneam, scopurile unui individ sunt foarte importante în analiza contactelor sale. Există scopuri general umane, scopuri ale grupurilor de oameni, scopuri strict individuale, de aceea, același tip de contact trebuie apreciat diferit, trebuie valorizat diferit, în funcție de implicațiile pe care le are asupra scopurilor în fiecare caz. Această apreciere este valabilă și pentru organizații.

Un scop general uman (vezi Goodman, Goldstein, Maslow) este creşterea. Contactul se realizează prin definiţie la graniţa cu ceva diferit de sine, ceva ce poate fi absorbit/asimilat/încorporat (hrană, cogniţie, informaţie). Această asimilare nu poate fi doar un proces pasiv, aditiv, ci este o „ajustare creativă" între organism şi mediu (reorganizarea sinelui în câmp şi invers). în spiritul celor afirmate anterior, scopul organismului (şi implicit al contactelor pe care le are) este de fapt alternarea sau integrarea creşterii (sau schimbării) cu conservarea (legată de structurile de durată ale ground-ului).

Dacă uii individ nu mai poate creşte, nu se mai poate schimba, rezultatul este rigiditatea, anhedonia, monotonia, anomia sau chiar moartea. Este vorba în acest caz de repetarea la nesfârşit a unor gesturi izolate, care şi-au pierdut contextul şi înţelesul.

Aplicarea acestui model (care rezultă din însumarea consideraţiilor asupra structurii *grvund-ului* cu concepţia revizuită asupra rezistenţelor) în diagnoză şi terapie poate începe cu o cartografiere a tuturor funcţiilor contactului relevante pentru sistemul organizat şi cu elaborarea unei viziuni asupra stilului de contact.

Utilitatea modelului Şcolii de la Cleveland este lărgită cu această nouă concepţie prin introducerea funcţiei polare în diagnoză şi prin analiza propusă asupra trăsăturilor *ground-ului* care sunt stabile în funcţionarea contactului. Aceste trăsături sunt „instituţionalizate" în viaţa unui individ şi organizate dinamic/ierarhic în timp.

Una dintre ideile importante sublimate de Wheeler este cea conform căreia analiza procesului de contact este incompletă în lipsa unei considerări directe a organizării *ground-ului* constituit şi sedimentat în diferite situaţii de-a lungul timpului şi care susţine sau chiar impune apariţia anumitor configuraţii. Astfel, psihoterapia este - din această perspectivă - o problemă de reorganizare a structurii *ground-ului* şi nu doar a configuraţiilor de contact ale momentului.

## Bibliografie selectivă

FAGAN, J., SHEPHERD, I.L. (1972), *Gestalt Therapy Now,* Penguin Books, London.
MITROFAN, I. (1997), *Psihoterapia experienlială,* Infomedica, Bucureşti.
PERLS, F.S. (1997) *Gestalt Therapy Verbatim,* Real People Press, Moab, Utah.
WHEELER, G. (1991) *Gestalt Reconsidered,* Gardner Eress, New York.
ZINKER, J. (1977) *Creative Process in Gestalt Therapy,* Bruner & Mazel Publishers, New York.

*Cătălin Nedelcea*

# Programarea neuro-lingvistică sau „psihologia eficienței personale"

## 1. O perspectivă istorică. De la gestalt-terapie la știința eficienței umane

Putem afirma fără să greșim că evoluția parcursă de programarea neuro-lingvistică (NLP), de la primele sale idei-germeni și până la amploarea și statusul său actual, este întru câtva uimitoare. Va fi însă mai ușor pentru cititor să desprindă sensul acestei afirmații urmărindu-i istoria, procesul devenirii sale.

Practic, anul nașterii NLP este 1972, iar locul - Universitatea din Santa Cruz, California, unde s-au întâlnit cei doi fondatori ai săi - John Grinder, asistent la catedra de lingvistică, și Richard Bandler, masterand în psihologie și cu serioase preocupări legate de psihoterapie și în special de gestalt-terapie. Pe parcursul următorilor ani, cei doi au studiat, folosind metoda modelării, trei mari terapeuți ai timpului: Frederick Perls - fondatorul gestalt-terapiei, Virginia Satir - celebră în terapia de familie, și Milton Erickson - întemeietorul școlii terapeutice care-i poartă numele. în primăvara anului 1976, cei doi s-au reunit într-o ședință de lucru maraton de 36 de ore și au pus primele baze formale a ceea ce avea să devină programarea neuro-lingvistică.

Deși NLP putea fi definită inițial ca o orientare în psihoterapie, nu aceasta a fost și intenția fondatorilor săi. Se pare că punctul de plecare al acestora a fost ideea de a folosi modelarea cu scopul de a realiza o continuitate între viziunea, metodele practice și rezultatele marilor terapeuți ai timpului și cele ale noilor generații de terapeuți, ideea ca aceste noi generații să poată beneficia în formarea lor de experiența deja validată a „bătrânilor". Este dificil să afirmăm dacă între cele două generații de psihoterapeuți a existat realmente o ruptură; cu siguranță însă, cel puțin în cadrul curentului experiențial în psihoterapie, la momentul respectiv erau deja trasate marile direcții, iar aceasta tocmai prin existența unor personalități ca Frederick Perls, Cari Rogers, Virginia Satir, Jacob Levy Moreno și, de ce nu, Milton Erickson. Prin modelarea stilului de lucru al celor trei psihoterapeuți, Grinder și Bandler au reușit să-și depășească practic scopul, cărțile *The Structure of Magic* și *Pattems ofhypnotic*

*techniques of Milton Erickson* descriind practic un sistem terapeutic experiențial bine închegat și coerent.

Lucrurile nu se opresc însă aici. încercând să modeleze stilurile terapeutice extrem de diferite ale celor trei, Grinder și Bandler au avut surpriza să constate că, la un anumit nivel, între modelele comportamentale ale acestora există numeroase similitudini. Această constatare a permis pe de o parte ca NLP să se prezinte în prima sa formă ca un sistem terapeutic coerent și unitar, iar pe de altă parte a deschis perspectiva modelării și altor tipuri de comportamente eficiente. De aici și până la ideea de știință a eficienței umane pare să fi rămas doar un pas. în realitate însă, evoluția de la un sistem terapeutic bazat pe o serie de modele de comportament eficient în lucrul terapeutic către o știință a eficienței umane a presupus efectuarea unui alt pas de maximă importanță, acela al definirii NLP ca disciplină ce se ocupă cu **studiul experienței subiective.**

Pentru a putea cunoaște și modela comportamentele eficiente era necesar a cunoaște structura acestora, modul lor de funcționare, era necesar a le explicita și înțelege articulațiile interne și a le analiza comparativ cu cele ineficiente sau patologice. Realizarea acestui obiectiv a presupus la rândul ei modelarea structurilor comportamentale a numeroși indivizi remarcabili în diferite domenii de activitate, precum și ale celor mai puțin remarcabili. Modelul Meta (vezi Nedelcea, 2000, pp. 239-244 sau *Revista de psihoterapie experiențială,* nr. 10, 1999, pp. 21-24), construit în urma analizei și modelării tipurilor de întrebări folosite în lucrul terapeutic de către Frederick Perls și Virginia Satir, este un exemplu excelent în acest sens.

în altă ordine de idei, au fost destul de numeroși cei care s-au arătat interesați de primele cărți ale lui Grinder și Bandler. Iar unii dintre aceștia, cum ar fi Robert Dilts (de formație psiholog) sau Judith DeLozier (de formație antropolog) chiar li s-au alăturat în munca întreprinsă, astfel încât în 1980 apar cele două volume ale cărții intitulate *Neuro-Linguistic Programming,* dintre care primul are chiar subtitlul *The study ofthe structure ofthe subjective experience.* Mai mult decât atât, nu Grinder sau Bandler, ci Dilts este cel care a avut contribuția cea mai importantă la realizarea primului volum (practic, disertația lui de masteraf). Așadar, pe de o parte prin modelarea comportamentelor eficiente ale unor oameni de succes din domenii tot mai variate - educație, vânzări, management, negocieri etc, pe de altă parte prin sporirea numărului celor implicați în „creșterea", în structurarea și dezvoltarea NLP pornind de la modelele de bază construite de Grinder și Bandler, aceasta a devenit treptat o știință a experienței subiective și apoi o știință a eficienței umane. Cele două accepții și modalități de definire a NLP nu se exclud, ci sunt valabile în aceeași măsură și actualmente, fiind întru câtva complementare.

Pe lângă Dilts și DeLozier, celor doi li s-au alăturat și Leslie Cameron (psihoterapeut practician), Todd Epstein și Steve Andreas, acesta fiind întreg colectivul care a pus la punct și a structurat întregul eșafodaj teoretic și practic al NLP. După încetarea colaborării dintre Grinder și Bandler din 1981 (după publicarea primului volum din *Neuro-Linguistic Programming),* munca începută împreună a fost continuată de fiecare în parte în diferite formule. Ulterior, alte contribuții importante au fost aduse de Tad James, Stephen Lankton, Theresa Epstein etc. Aproape fiecare dintre aceștia a dezvoltat

câte o direcție interesantă din punct de vedere teoretic și aplicativ, direcții cu un puternic impact în prezent. Numele lui Robert Dilts este asociat cu ideea de NLPU *(NLP University),* Dilts fiind coordonatorul grupului de la Santa Cruz în care lucrează încă Judith DeLozier și Theresa Epstein; Tad James a dezvoltat terapia bazată pe linia timpului, precum și o direcție interesantă ce îmbină ideea de NLP cu Huna, un sistem spiritual șamanic din Hawaii, iar Richard Bandler conduce „The First Institute of NLP", fiind promotorul noii direcții numite DHE *(Design Human Engineerîr.g).* Credem însă că aceste dezvoltări își au locul mai degrabă în paginile dedicate evoluțiilor actuale ale NLP.

### *1.1. Rădăcini teoretice*

In primul rând, trebuie precizat că nu toate ideile cu care operează NLP aparțin NLP, în sensul că nu au fost generate în cadrul NLP. în al doilea rând, este util de știut că la baza NLP au stat câteva idei de plecare fundamentale, a căror apartenență o vom discuta mai jos. în al treilea rând, bineînțeles, NLP a elaborat și dispune de numeroase idei, concepte și aplicații proprii, care îi aparțin în exclusivitate. Pe tot parcursul acestui studiu sunt pre^întate astfel de idei, concepte sau aplicații, motiv pentru care aici vom aminti doar premisele teoretice de la care a pornit-NLP, precum și cele câteva idei și principii pe care le-a preluat de la alți autori sau din alte teorii.

O primă direcție de inspirație pentru statuarea sistemului teoretic al NLP o reprezintă ideile și mai ales maniera de lucru a gestalt-terapici. Să nu uităm că Richard Bandler a lucrat ca gestalt-terapeut împreună cu Perls. Conceptele gestalt-terapiei sunt în genere bine cunoscute, așa că nu vom insista aici asupra lor (pentru detalii, vezi Mitrofan, 2000 sau Nedelcea și Dumitru, 1999). Vom aminti doar că viziunea holistică, organismică, precum și concepția asupra comunicării și transferului se regăsesc aproape în întregime în NLP. La fel, modelul de relație terapeut (programator) - client păstrează coordonatele fundamentale ale celui din gestalt-terapie (vezi modelul Meta, Triple Description, tehnicile de abordare a conflictelor interne etc).

Acestor elemente li se adaugă cele preluate din sistemul de lucru al lui Milton Erickson. Amintim concepția privind inconștientul, pe cea privind vindecarea în cadrul psihoterapiei și pe cea privind utilizarea limbajului și hipnoza. Ele pot fi cu ușurință recunoscute în modelul Milton, în conceptele de *pacing* și *leading,* în conceptele de *uptime* și *downtime* etc. (pentru mai multe amănunte, vezi Nedelcea, 2000, pp. 205-257).

O a treia direcție importantă de inspirație o reprezintă ideile lui Gregory Bateson și colaborarea apropiată cu acesta a celor doi fondatori ai NLP. Având cu acesta o relație de tip ucenic - mentor, cei doi au fost profund influențați în construirea a ceea ce avea să devină NLP de multe dintre contribuțiile lui Bateson din domeniul ciberneticii, al psihopatologiei, antropologiei și al teoriei sistemelor și informației. Această influență ar fi fost dificil de cuantificat la începuturile NLP, ea având mai degrabă valoarea unui mediu de incubație a ideilor și preocupărilor NLP. Să nu uităm că viziunea acesteia asupra structurii experienței subiective (a psihicului uman) are

caracter sistemic și că Bateson a fost cel care i-a pus pe Grinder și Bandler în contact cu Milton Erickson.

în sfârșit, este posibil ca Bandler și Grinder să fi fost influențați de unele dintre ideile expuse de Carlos Castaneda în cărțile sale dedicate practicilor spirituale ale indienilor yaqui, în timp ce ideile de structură profundă și structură de suprafață^le limbajului au cu siguranță la bază preocupările lui Grinder pentru gramatica transformațională a Iui Noam Chomski.

Sigur că lista acestor influențe - la fel ca în cazul oricărei alte orientări psihologice - poate continua cu numeroase alte exemple. Nu o vom detalia cu acest prilej, expunerea de față având mai degrabă scopul de a ilustra care au fost premisele teoretice și principalele direcții din care a fost influențată devenirea NLP, precum și faptul că aceasta are la bază idei care aparțin unor orientări și personalități recunoscute, acreditate. Mai jos vom enumera câteva dintre ideile care au fost preluate ulterior de NLP din alte curente sau de la alți autori, dar care nu au constituit neapărat premise în construirea acesteia:

- în concepția despre ancore pot fi recunoscute cu ușurință principiul condiționării din behaviorism și teoria reflexelor condiționate a tyi Pavlov;
- Ideea de *„chunking"* aparține semanticii generale, fiind promovată de Korzybski, Erickson, Watzlawick;
- Ideea de patternuri ale mișcărilor oculare a fost introdusă la Universitatea din Stanford la începutul anilor '70, în urma unor studii privind sinestezia;
- Prima încercare de modelare a pattern-urilor de lucru terapeutic ale lui Erickson îi aparține lui Jay Haley ;
- Concepția ce stă la baza modelului Meta își are originea în ideile lui Chomsky. Mai mult, Virginia Satir a fost prima care a folosit în psihoterapie acest model;
- Ideea de cadru al obiectivelor (definirea și lucrul cu obiectivele) îi aparține de asemenea Virginiei Satir;
- Ideea de părți („negocierea conflictelor interne") le aparține lui Perls și Virginiei Satir („dialogul părților", *„partparties", „top dog, under dog");*
- Ideea de reformulare, redefinire sau recadrare aparține semanticii generale (Watzlawick, Keeney);
- Concepția asupra submodalităților are Ia bază rezultatele cercetărilor de la Stanford • privind sinestezia (1970-1978);
- Conceptul de strategie și modelul TOTE *(test, operation, test, exit)* au fost sugerate de cartea lui Miller, Galanter și Pribram, *Plans and structure of behavior;*
- Ideea de linie a timpului a fost pentru prima dată exprimată de William James, în ale sale *Principii ale psihologiei* din 1890, în capitolul despre memorie.

Observăm cu acest prilej că NLP a preluat unele idei și din discipline din afara psihologiei, cum ar fi biologia, lingvistica și semantica generală. Acest fapt poate explica deschiderea către multiple domenii de activitate umană realizată în NLP, precum și depășirea contextului inițial al psihoterapiei. Vom vedea mai jos că această deschidere a pus probleme serioase privind posibilitățile de definire a NLP.

## *1.2. Modelarea și programarea*

Am considerat necesar să dedicăm câteva rânduri acestor două tipuri de demersuri întrucât ele joacă un rol de cea mai mare importanță în practica programării neuro--lingvistice și sunt chiar definitorii pentru aceasta. Ele sunt practic cele două mari demersuri întreprinse de orice persoană care folosește NLP. Ne propunem ca în rândurile ce urmează să explicităm semnificațiile și conținuturile celor doi termeni, așa cum sunt ei utilizați în NLP.

După cum bine se știe, modelarea face parte din arsenalul de metode al psihologiei, în NLP însă, modelarea nu numai că joacă un rol de prim ordin, dar dispune și de unele elemente de specificitate, NLP fiind cea care a contribuit într-o măsură semnificativă la dezvoltarea și lărgirea posibilităților de aplicare a acestei metode, ridicând-o Ia rangul de metodă de bază. Programarea este un termen specific NLP (în sensul în care este folosit), ales probabil datorită preocupărilor lui Bandler pentru computere și informatică.

Procesul de studiu, analiză și structurare în forma unor modele teoretice și aplicative a pattern-urilor comportamentale eficiente poartă numele de *modelare.*

Așadar, modelarea reuneşti două mari demersuri. Primul este de natură analitică și privește identificarea și investigarea aprofundată a acelor pattern-uri comportamentale care stau la baza succesului într-un domeniu de activitate. Cel de-al doilea este predominant sintetic, el având ca scop construirea unor modele privind aceste pattern-uri ale eficienței. Astfel, dispunem de modele privind utilizarea limbajului (în forma punerii de întrebări sau pentru a induce transa hipnotică), modele de negociere, de învățare eficientă etc.

Practic, modelarea presupune parcurgerea a trei mari pași sau etape:

1. Prima etapă constă în observarea și chestionarea persoanei al cărei comportament urmează a fi modelat, precum și imaginarea propriei persoane în rolul acesteia, cu scopul de a conștientiza „ce" face (comportament și manifestări fiziologice), „cum" face (strategiile de gândire) și „de ce" face (credințele și presupunerile de la care pornește);
2. în cea de-a doua etapă sunt extrase acele elemente ale comportamentului persoanei model care sunt responsabile pentru eficiența sa. Dacă un anumit aspect este important doar în mică măsură, marginal, el poate fi lăsat deoparte. în nici un caz nu vom lăsa deoparte un element definitoriu pentru succesul, pentru rezultatele persoanei;
3. Cea de-a treia etapă presupune construirea unor modalități de a-i învăța pe ceilalți, de a-i ajuta să-și formeze unele deprinderi. De obicei, profesorii buni reușesc să creeze un mediu care permite studenților să descopere singuri cum pot proceda ca să aibă succes.

Punerea în practică a acestor modalități, programarea, presupune un proces creativ, de descoperire sau construire de tehnici, și poate îmbrăca forme extrem de variate. De exemplu, procesul formativ experiențial presupune descoperirea de modalități provocative prin care studentul să poată fi pus în situația de „a trăi experiența" descoperirii de sine, a comunicării, a creșterii personale.

Procesul prin care modelele sunt însușite de către o persoană, prin care aceasta își interiorizează acele pattern-uri de eficientă, poartă numele de *programare*. Practic, programarea este scopul final al procesului de modelare, evidențierea, descoperirea criteriilor eficientei contând numai în măsura în care și alte persoane pot beneficia de ele. Deducem de aici caracterul predominant aplicativ al NLP, care răspunde unui deziderat important al psihologiei, și anume ca orice demers cu caracter investigativ inițiat să răspundă unei necesități practice, unui scop aplicativ.

în funcție de modelul avut în vedere, procesul de programare poate îmbrăca diferite forme de realizare. Dacă pentru însușirea unor deprinderi de punere de întrebări este indicat mai degrabă ca persoana să lucreze singură, având eventual unele întâlniri de supervizare cu un formator, în alte cazuri este necesar lucrul cu parteneri, lucrul interactiv de grup sau experimentarea procesului pe propria persoană. în funcție de domeniul de activitate, procesul de programare poate îmbrăca forma laboratorului formativ, a training-ului profesional de specialitate sau a psihoterapiei.

## 2. O încercare de definire

în definirea programării neuro-lingvistice au apărut o serie de aspecte problematice, mai ales în momentul în care aceasta a început să iasă din cadrul psihoterapiei și să-și găsească noi domenii de aplicabilitate. Vom încerca în cele ce urmează să ilustrăm aceste aspecte și, de asemenea, să prezentăm soluțiile descoperite în cadrul NLP la aceste probleme.

La începuturile sale, problema definirii era relativ simplă: NLP este un set de modele de comportament terapeutic eficient sau un sistem terapeutic bazat pe aceste modele. Ulterior, când în sfera de interes și de aplicabilitate a NLP au intrat domenii de activitate tot mai diverse, cum ar fi educația, vânzările, negocierile, comportamentul organizațional, o astfel de definiție, evident, nu mai era pertinentă. Și astfel a apărut necesitatea unei redefmiri. Prima soluție descoperită, definirea ca „studiu al structurii experienței subiective", poate pierde din vedere finalitatea aplicativă a NLP, posibilitatea de a face diferența între eficient și mediocru și ca alte persoane să poată beneficia de rezultatele acestui studiu pentru creșterea eficienței personale. Astfel, s-a conturat ideea definirii NLP ca „știință a eficienței personale". Termenul „știință" atrage după sine ideea de legitate, formule, cadre precise. Or, personalitatea umană este purtătoare a atributului unicității, așa că în definiție a fost adăugat și termenul „artă", ajungându-se la formula: „NLP este știința și arta eficienței personale".

Este necesar să precizăm că ambele definiții sunt valabile, ele având un caracter complementar. Pentru a face diferența între un individ mediocru și unul eficient e necesar să cunoaștem ce se ascunde dincolo de cele două tipuri de comportament, cum gândesc și ce simt cei doi indivizi, care este structura experienței lor interne care-i face să fie pe unul eficient, iar pe celălalt mediocru într-o anumită activitate. E dificil să afirmăm că dispunem de două definiții diferite ale NLP sau că una dintre

ele surprinde mai bine decât cealaltă esența și specificul NLP. Credem mai degrabă că aceste două definiții pot fi privite precum cele două fețe ale unei monede.

Mai este necesar de precizat, de asemenea, că dificultatea definirii NLP persistă in comunitatea științifică actuală, în sensul că există o tendință de asimilare a NLP cu o psihoterapie de factură experiențială. De exemplu, în celebra *Encyclopedia of psychology,* editată sub coordonarea lui R. J. Corsini, în volumul I, la pagina 428, NLP este prezentată în contextul psihoterapiei, deși autorii afirmă că NLP se autodefinește într-un cadru mai extins. în aceeași lucrare, cărțile publicate de autori ca Bandler, Grinder, Dilts etc. sunt citate exclusiv la secțiunile privind psihoterapia și hipnoza. Această stare de lucruri poate fi parțial explicată prin rapida dezvoltare și numeroasele ramificații apărute într-un timp relativ scurt în cadrul NLP.

în sfârșit, un ultim aspect despre care considerăm că poate fi **util** cititorului în propria încercare de definire a NLP se referă chiar la sensul sintagmei „programare neuro-lingvistică". Trebuie să precizăm că aceasta conține trei idei simple și în același timp fundamentale.

Termenul **programare** realizează o deschidere către ideea că procesele psihice, experiențele subiective, viața umană nu se desfășoară oricum, la întâmplare, ci sunt conduse după niște programe, după trasee construite în urma experiențelor de viață parcurse de individ. Mai mult decât atât, persoana este sau poate deveni la un moment dat propriul programator, cu alte cuvinte poate opta pentru acele programe anume după care își va conduce existența. Ideea de bază este aceea că există o varietate destul de mare de moduri concrete, particulare în care ne putem organiza gândurile, emoțiile și acțiunile, astfel încât să ne simțim confortabil și să fim eficienți în relație cu noi înșine, cu .ceilalți și cu lumea în genere.

Termenul **neuro-** oglindește viziunea, gândirea sistemică ce stă la baza NLP. Mintea și corpul fiind părți ale unui singur mare sistem cibernetic - ființa umană -, este firesc ca orice desfășurare pe plan cognitiv sau emoțional să aibă un corespondent pe plan nervos și somatic. De asemenea, întreaga noastră experiență pornește de la procesele de tip senzorial - primele și poate cele mai importante căi de contact cu lumea -, procese care se bazează în cel mai înalt grad pe funcționarea sistemului nervos.

Termenul lingvistic aduce în atenție ideea că folosim limbajul atât pe plan extern, pentru a comunica, cât și pe plan intern, pentru a construi sensuri, a acorda semnificații experiențelor, pentru a ne ordona gândurile și comportamentele, într-un cuvânt, pentru autoreglaj.

în continuare vom examina cele două definiții schițate mai sus, încercând să facem totodată unele precizări și adăugiri ce pot contribui la o imagine corectă și la o înțelegere adecvată a acestora de către cititor.

## *2.1. Știința și arta eficienței **personale***

Una dintre definițiile NLP este aceea de **„știință și artă a eficientei personale".** Având ca punct de pornire identificarea și studiul pattern-urilor comportamentale responsabile de succesul în lucrul cu pacienții la trei mari psihoterapeuți ai timpului, astfel încât tinerii terapeuți în formare să poată beneficia de aceste informații și de

experiența celor trei, NLP a avansat treptat către studiul comportamentului eficient în general, indiferent de domeniul de activitate. Mai precis, au fost studiați în manieră similară educatori de succes, negociatori, oameni de afaceri.

NLP este știință întrucât apelează la metode și la o modalitate de abordare științifică, și este artă întrucât are de-a face - ca de altfel oriunde în psihologie - cu ființa umană unică, irepetabilă și care nu poate fi cuprinsă și circumscrisă în totalitate cu ajutorul unor formule, modele, fie ele oricât de cuprinzătoare. NLP nu este „știință **sau** artă", așa cum, în mod pertinent, s-ar putea pune problema la un moment dat, ci este „știință și artă", numai îmbinarea celor două tipuri de abordare fiind capabilă a surprinde atât legitățile ce țin de generalul uman, cât și aspectele particulare, atributul personalității unice, individuale. Aceasta este de altfel aceeași problemă care a fost ridicată și în legătură cu definirea psihologiei și a statutului acesteia și care - după cum se poate observa - și-a găsit același răspuns.

## *2.2. Studiul experienței subiective*

Să examinăm acum cealaltă definiție a NLP, ca disciplină care se ocupă cu **„studiul structurii experienței subiective".** Un prim lucru demn de observat este acela că NLP își recunoaște chiar prin definiție apartenența la curentul experiențial-umanist din psihologie. în al doilea rând, NLP este preocupată de felul în care gândurile, emoțiile, experiențele interne și comportamentele noastre se organizează, se articulează și se determină, cu alte cuvinte, este preocupată să investigheze și să descopere care este structura profundă a vieții psihice, precum și articulațiile existente între diferitele componente ale acesteia.

Este important de menționat că, în structurarea concepției sale asupra modului de funcționare a psihicului, NLP acordă cea mai mare atenție și importanță proceselor senzoriale și reprezentărilor, uneori poate în dauna altor tipuri de procese psihice. Importanța acestora derivă tocmai din calitatea lor, amintită deja mai sus, de prime porți ale cunoașterii sau porți către lume, precum și din constatarea unei mari ponderi a operării cu reprezentări în procesul de gândire, de reamintire, în producerea emoțiilor, în învățare etc.

Dacă experiența umană sau comunicarea au vreun început, acesta este constituit de activitatea senzorială, de simțuri. Practic, experiențele senzoriale sunt acelea pe baza cărora cunoaștem, cel puțin în fază inițială, lumea, iar mai târziu, prin interiorizarea lor, se structurează experiența subiectivă, modelele noastre despre lume. Simțurile sunt punctele noastre de contact cu lumea.

Care este însă legătura dintre simțuri și experiența subiectivă internă? De exemplu, comunicarea începe cu gândurile noastre pe care le transmitem celorlalți cu ajutorul mijloacelor de expresie. Dar ce sunt gândurile? NLP concepe gândirea ca pe un proces în care simțurile sunt folosite pe plan intern. Atunci când gândim despre ceea ce vedem, auzim sau simțim, noi recreăm pe plan intern aceste sunete, imagini, senzații, emoții. Reexperimentăm informațiile pe plan intern, în forma senzorială în care le-am perceput prima dată. Uneori facem acest lucru în mod conștient, alteori nu. De obicei, nu acordăm atenție felului în care gândim; avem tendința de a gândi despre

un lucru sau altul și nu despre cum gândim despre un lucru sau altul. De asemenea, presupunem automat că ceilalți oameni procedează în același fel. Chiar în cazul gândirii abstracte, conceptuale, baza de pornire este tot experiența senzorială, asupra căreia se aplică diferite operații de analiză, comparație, sintetizare etc. Chiar și în acest caz, operăm adesea cu reprezentări care au bază senzorială.

Unul dintre modurile cele mai importante în care gândim constă în amintirea conștientă sau inconștientă a experiențelor senzoriale trecute. Cu ajutorul limbajului putem chiar crea variate experiențe senzoriale interne, care nu au un corespondent real în experiența trecută, nu sunt amintiri. Dacă cerem cuiva să se gândească la o plimbare pe Lună, pentru a da sens unei asemenea idei el va trebui să parcurgă mintal această experiență, folosindu-și simțurile pe plan intern pentru a-și reprezenta experiența descrisă prin cuvinte. Dacă respectivul chiar a fost vreodată pe Lună, probabil își va aminti experiențe specifice legate de aceasta. Dacă nu a fost, ceea ce este de altfel aproape sigur, probabil va construi această experiență pe baza unor experiențe măcar parțial similare sau folosind materiale de la TV, din filme, cărți sau alte astfel de surse. Experiența lui va fi un mozaic de amintiri și imaginație. Cea mai mare parte din gândirea noastră este de obicei un amestec de experiențe senzoriale amintite sau construite.

Aceleași căi și procese nervoase stau atât la baza reprezentării interne a experiențelor, cât și la baza experiențelor directe, reale. Gândirea are efecte directe pe plan fizic, corpul și mintea fiind părți ale aceluiași sistem. Gândul la felul de mâncare preferat ne declanșează secreția salivară. Mâncarea este în acest caz imaginară, dar salivația nicidecum.

Deci, folosim simțurile în afară pentru a percepe lumea și în interior pentru a ne reprezenta experiențele. în NLP, modurile în care preluăm, stocăm și codăm informațiile senzoriale pe plan mintal poartă numele de sisteme reprczcntaționale. Acestea sunt corespunzătoare principalelor modalități senzoriale și pot fi utilizate extern (notația e) sau intern (i). Sistemul vizual (V) este folosit în afară, atunci când privim realitatea, sau intern, atunci când vizualizăm pe plan mintal. în aceeași manieră, sistemul auditiv (A) se divide în cel extern și cel intern. Sistemul kinestezic (K) extern include senzații tactile, de temperatură sau textură. Kinestezia internă cuprinde senzații amintite, emoții și senzații interne de echilibru și conștiință corporală, reunite de obicei în sfera propriocepției. Sistemul vestibular, responsabil cu senzațiile de echilibru, constituie o parte importantă a kinesteziei și adesea este considerat un sistem reprezentațional separat. Apare exprimat în numeroase metafore despre „pierderea echilibrului", „a cădea" etc. Aceste trei sisteme sunt principalele cu care operează cultura occidentală. Sistemele gustativ (G) și olfactiv (O) sunt considerate mai puțin importante și adesea sunt incluse în cadrul kinesteziei, deși există posibilitatea considerării lor separat, ca sisteme de sine stătătoare.

Folosim permanent toate aceste trei sisteme principale (V, A, K), deși nu suntem în mod egal conștienți de toate și avem tendința de a favoriza unul dintre ele. Bandler și Grinder propun o altă viziune. Ei consideră patru dintre cele șase sisteme posibile, și anume: vizual, auditiv, kinestezic și olfactiv. Sensibilitatea vestibulară sau de echilibru este inclusă în kinestezie, iar cea gustativă în sistemul olfactiv, datorită numeroaselor puncte comune, atât morfologice, cât și funcționale, ale ultimilor doi analizatori.

Ei propun un model de notație a experiențelor parcurse de client în termenii acestor patra sisteme reprezentaționale, model care poartă numele de **4 - Touple** (V^, $A_{i/e}$, **K^, $0_{i/e}$).** Orice experiență poate fi evaluată în funcție de orientarea internă sau externă a celor patru sisteme, iar terapeutul, atunci când pune întrebări, poate remarca nu atât răspunsul verbal al clientului, cât orientarea acestor sisteme. Experiențele fiind mixturi de percepții și amintiri, este util să notăm modul în care clientul se raportează la experiențele prezente. Dacă o experiență actuală determină trăirea unor experiențe preponderent interne sau activarea unor amintiri, probabil avem de-a face cu o proiecție.

Aceste sisteme nu sunt reciproc exclusive. Este posibil să vizualizăm și în același timp să trăim senzațiile și sunetele asociate, la fel cum este posibil să ne fie foarte dificil să fim atenți la toate în același timp. în acest ultim caz, o parte a procesului de gândire se va desfășura inconștient. Cu cât mai adânc vom fi absorbiți în lumea imaginilor, sunetelor și senzațiilor interne, cu atât mai puțin vom fi capabili să acordăm atenție lumii externe.

Pe plan extern folosim permanent toate simțurile, deși favorizăm unul sau altul dintre ele în funcție de situația în care ne aflăm. Pe plan intem însă, avem tendința de a favoriza unul sau două dintre ele în funcție de lucrul despre care gândim. Suntem capabili să le folosim pe toate, dar începând de la vârsta de 11-12 ani avem preferințe clare.

Sistemul folosit de o persoană în mod obișnuit, preponderent, poartă numele de **sistem preferat** sau **primar.** în cadrul sistemului preferat, de obicei suntem capabili să facem distincții și discriminări de mai mare finețe decât în celelalte. Unii oameni apar astfel ca dotați în mod natural pentru anumite tipuri de sarcini sau activități. Uneori, un anumit sistem nu este suficient de dezvoltat,, ceea ce face ca anumite abilități să fie dificil de achiziționat.

Nici unul dintre sisteme nu este superior altuia; aceasta depinde de ceea ce vrem să facem. O calitate de care dispun oamenii cu performanțe superioare în domenii multiple este aceea de a se comuta de pe un sistem pe altul, în funcție de sarcina în care sunt angajați. Diferitele psihoterapii indică destul de clar preferința inițiatorilor, practicanților și clienților lor. Terapiile corporale sunt preponderent kinestezice, psihanaliza este predominant verbală și auditivă, terapiile artistice și simbolismul jungian sunt exemple de terapii cu bază senzorială.

Așa cum dispunem de un sistem de reprezentări preferat în gândirea conștientă, dispunem și de maniere preferate de a aduce informațiile din memorie în conștiință. O amintire completă conține toate imaginile, senzațiile, sunetele, gusturile și mirosurile experienței originale. De obicei, pentru a o aduce din memorie, ne folosim pe plan intern de una dintre aceste modalități senzoriale, numită sistem reprezentațional **conducător** sau **de *input.*** Majoritatea oamenilor au un astfel de sistem de *input,* care nu este neapărat același cu cel dominant. De asemenea, el poate fi diferit în funcție de tipul de experiență.

Sinesteziile sunt responsabile de o mare parte a bogăției experiențelor subiective și constituie o parte importantă a felului în care gândim. De obicei apar între sistemul preferat și cel de *input.* Ele sunt definite in NLP ca asocieri, ca legături imediate și inconștiente între două simțuri. Unele dintre ele sunt atât de naturale și firești, încât par să se fi născut o dată cu noi. Stadiile efectuate arată că există numeroase legături

între culori și stările emoționale, între culori și senzațiile termice sau între muzică și culoare. Sinesteziile pot fi utilizate cu succes în munca terapeutică.

Folosim limbajul în exterior pentru a comunica și a descrie celorlalți gândurile sau experiențele noastre interne, iar cuvintele prin care o facem indică sistemul reprezentațional pe care-l folosim. Cuvintele cu bază senzorială - verbe, adjective și adverbe - poartă în NLP numele de predicate. De obicei, utilizarea cu preponderență a unui anumit tip de predicate indică sistemul preferat de reprezentări al persoanei. Este posibil, de exemplu, să aflăm care e sistemul de reprezentări preferat al unui autor prin analiza limbajului pe care-l folosește. Marii scriitori folosesc de obicei intuitiv variate tipuri de predicate, aparținând tuturor sistemelor reprezentaționale. Unele cuvinte, cum ar fi „înțelegere", „gândire" sau „proces", nu au bază senzorială și sunt neutre din punctul de vedere al sistemelor reprezentaționale. Chiar și aceste cuvinte neutre sunt traduse diferit de cititori, în funcție de sistemul reprezentațional cu care operează preponderent.

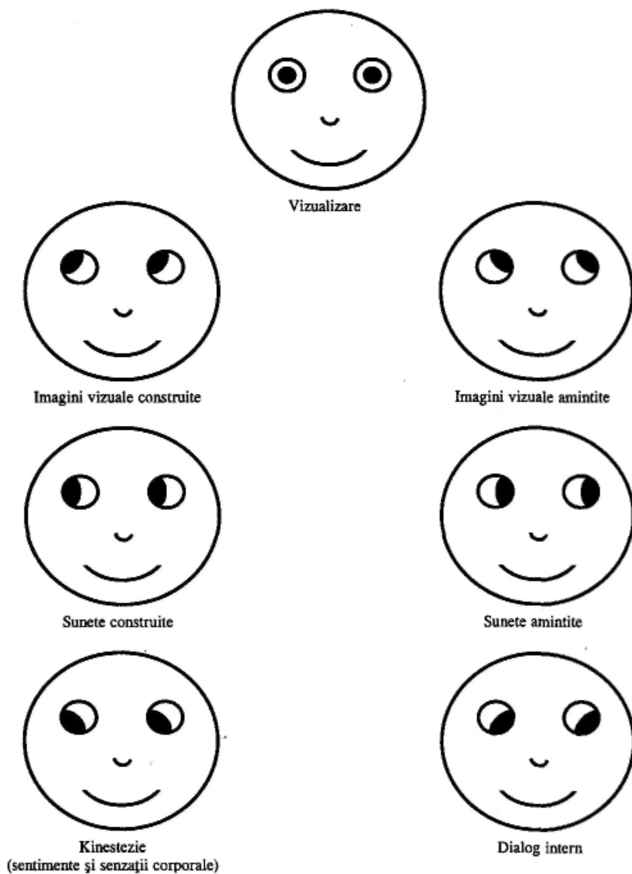
Există și posibilitatea de aplicare a acestor predicate în lucrul cu clienții sau în relațiile cu partenerii. Ele sunt importante în obținerea raportului de rezonanță cu clientul, în care important este nu atât ce spunem, cât mai ales cum spunem. Folosind predicatele clienților, practic vorbim aceeași limbă cu aceștia și le putem vorbi exact în modul în care ei gândesc. Această abilitate depinde de doi factori: acuitatea senzorială a terapeutului și posedarea unui vocabular adecvat, care să-i permită exprimarea în toate cele trei-patru tipuri de predicate. în grup, este util să folosim mixturi de predicate, astfel încât fiecare membru să-și poată trăi propria experiență. Altfel, e posibil ca două treimi dintre membri să nu asculte, să nu înțeleagă sau să nu ne urmărească în ceea ce spunem.

Este destul de ușor să aflăm în ce sistem reprezentațional gândește o persoană la un moment dat, ghidându-ne după modificările fizice care apar atunci când gândim într-un fel sau altul. Gândirea se răsfrânge pe plan corporal iar felul în care ne folosim corpul ne afectează gândirea.

Există unele mișcări sistematice ale ochilor - verticale și laterale -, în funcție de modul în care gândim, despre care studiile au arătat că sunt asociate cu activarea diferitelor arii cerebrale. în neurofiziologie ele se numesc mișcări laterale ale ochilor (LEM), iar în NLP, indicatori de acces vizuali sau chei de acces vizuale. Ele constituie indicatori care ne permit să știm cum gândesc oamenii, cum accesează ei informațiile.

Când vizualizăm ceva din experiența noastră trecută, ochii au tendința de a se deplasa în sus și la stânga. Când construim imagini pornind de la cuvinte sau încercăm să ne imaginăm ceva ce n-am văzut niciodată, ochii se mișcă în sus și la dreapta. Mișcările laterale în stânga indică sunete amintite, iar în dreapta - sunete construite. Mișcările în jos și la stânga indică dialogul intern. Când accesăm, ne amintim senzații, privim în jos și la dreapta. Privirea pierdută drept înainte la mare distanță, defocalizată, este asociată cu vizualizarea.

Acest pattern este valabil pentru majoritatea dreptacilor. El poate fi inversat pentru stângaci, cel puțin pentru unele sisteme reprezentaționale. Excepții pot să apară nu numai la stângaci, de aceea este necesar să fim precauți atunci când aplicăm aceste reguli în relație cu clienții. Oricum, o dată identificat, pattern-ul personal al mișcărilor oculare este valabil pentru cei mai mulți oameni, chiar dacă respectă sau nu regulile acestui model.




Notă: Perspectiva este a privitorului (a terapeutului)

Fig. 1. *Indicatorii vizuali de acces*

O primă utilitate a acestor indicatori privește utilizarea lor de către fiecare persoană în activitatea sa. Va fi mult mai ușor să accesăm o reprezentare anume dacă folosim mișcările ochilor cu care este asociată în mod natural, deși în mod conștient putem privi în orice direcție în timp ce gândim. Este ca și cum am face un acord fin al creierului pentru a funcționa într-un anume fel.

Aceste mișcări apar și dispar foarte rapid, așa încât e necesar să fim buni observatori pentru a le remarca pe toate. Ele vor indica secvențele de activare a diferitelor sisteme reprezentaționale pe care persoana le folosește pentru a da un răspuns sau a parcurge o experiență. De obicei, oamenii recurg în primul rând la sistemul de *input* atunci când caută răspunsul la o întrebare.

Deși indicatorii vizuali nu sunt singurii prin care putem afla cum gândește clientul, ei sunt cel mai ușor de sesizat. Dacă știm cum și unde să privim, postura, mimica, gesturile, respirația și culoarea pielii ne pot oferi de asemenea o serie de informații despre felul în care gândesc oamenii. Aceste aspecte constituie ceea ce în NLP poartă numele de alți Indicatori de acces. Mai jos vom examina sumar această nouă categorie de indicatori. Ei au caracter mixt, în sensul că reunesc pattem-uri de postură, mimică, respirație, ritm al vorbirii.

Cei care gândesc în imagini vizuale vorbesc de obicei mai repede și pe un ton mai înalt decât ceilalți. Este ca și cum ar încerca să tină pasul cu imaginile care se derulează rapid în mintea lor. Respirația este superficială și se derulează în partea superioară a toracelui. Adesea apar tensiuni musculare, mai ales în zona umerilor, capul e ținut drept în sus iar fața e mai palidă decât normal.

Cei care gândesc în sunete respiră în toată cavitatea toracică. Uneori au mici mișcări ritmice ale corpului iar vocea e clară, expresivă și rezonantă. Capul este bine echilibrat pe umeri sau înclinat ușor, ca și cum ar asculta pe cineva.

Cei care discută cu sine fin adesea capul într-o parte sau și-l sprijină cu mâna sau pumnul, în poziția „telefonului", numită astfel deoarece aceștia arată ca și cum ar vorbi la un telefon invizibil. Uneori repetă ceea ce au auzit ușor sub nivelul respirației, astfel încât le putem vedea mișcările buzelor.

Kinestezicii sunt caracterizați prin respirație profundă, abdominală, acompaniată adesea de relaxare musculară. Capul este lăsat înjos iar vocea are o tonalitate profundă, ritm lent, cu multe pauze.

Mișcările și gesturile sunt de asemenea indicatori care ne oferă informații despre felul în care gândesc oamenii. Mulți vor indica fie cu mâna, fie în alt mod organul de simț pe care îl folosesc pe plan intern. Aceste semne nu ne arată la ce gândește o persoană, ci doar modul în care o face. „Limbajul" corporal este abordat în această manieră la un nivel mult mai rafinat și mai subtil decât o fac alte abordări.

Abilitatea de a folosi acești indicatori este esențială pentru terapeuți și educatori; ei pot afla cum gândesc clienții sau elevii, reușind astfel să descopere cum s-ar putea schimba acest lucru. Lista de indicatori prezentată mai sus nu este finală și nici exhaustivă. Ea doar ilustrează un model pe care fiecare practicant al psihoterapiei îl poate adapta propriilor condiții și relației sale particulare cu clientul.

Oricum, aceste generalizări trebuie verificate prin observații și experiență. Ideea este aceea de a ști ce anume face clientul aici și acum, altfel relația psihologică cu acesta va fi perturbată, nesinceră, lipsită de utilitate. De asemenea, trebuie evitate

categorisirile noastre și ale celorlalți ca aparținând unui tip sau altul, eroare prezentă pe scară largă in psihologie și care nu ține cont de faptul că omul real este întotdeauna mai complex decât generalizările ce pot fi făcute în legătură cu el.

Prin utilizarea indicatorilor de acces putem stabili numai modul general în care gândesc oamenii. Următorul pas este acela de a face acest lucru mai precis, de a face distincții de finețe în cadrul respectivului sistem reprezentațional. Vom observa că fiecare dintre cele trei sisteme principale dispune de numeroase distincții interne, specifice, care poartă în NLP numele de submodalități. Dacă sistemele reprezentaționale sunt modalități de a gândi, de a experimenta lumea, atunci submodalitățile sunt cele care dau, construiesc sensurile experiențelor, felul în care sunt structurate acestea. Ideea de submodalități aparține Antichității și a fost exprimată de Aristotel prin referirile sale la calitățile simțurilor.

fn cadrul fiecărui sistem apar anumite submodalități. Prezentăm mai jos o listă a principalelor submodalități ale fiecărui sistem, cu precizarea că pot exista și altele, importante în ordinea semnificației experienței particulare a unor clienți. Sarcina terapeutului este aceea de a identifica acea sau acele submodalități care structurează sensul unei experiențe sau amintiri, tocmai pentru a putea interveni spre a schimba într-un sens sau altul această semnificație.

- **Submodalitățile sistemului vizual**: asociat (a vedea cu propriii ochi) sau disociat (a te privi pe tine); color sau alb-negru; încadrat sau neîncadrat; profunzimea (bi- sau tridimensional); localizarea (stânga - dreapta, sus - jos); distanța față de imagine (dacă e disociat); strălucirea; contrastul; claritatea (clară sau în ceață); mișcarea (imagine statică sau film ce se derulează); viteza (desfășurare mai lentă sau mai rapidă decât uzual); numărul de imagini (ecran împărțit sau imagini multiple, succesive); dimensiunea.
- **Submodalitățile sistemului auditiv**: stereo sau mono; cuvinte sau sunete; volum (mai tare sau mai încet); tonul (înalte sau bași); timbrul (plinătatea sunetului); localizarea sunetului; distanța față de sursa sunetului; durata; continuu sau discontinuu; viteza (mai lent sau mai rapid decât uzual); claritatea sunetului.
- **Submodalitățile sistemului kinestezic**: localizarea senzației; intensitatea; presiunea (greu sau ușor); extensia, dimensiunea (cât de mare); textura (aspru sau moale); greutatea (greu sau ușor); temperatura; durata; forma etc.

Acestea sunt cele mai frecvente submodalități care apar în experiențele oamenilor. Unele dintre ele sunt discontinue sau analogice (asociat sau disociat, stereo sau mono, pe față sau pe picior etc,), altele sunt continue și variază pe o scală în sens crescător sau descrescător (intensitatea unei lumini, tonul unui sunet, senzațiile de temperatură). Multe dintre ele apar în limbaj, în frazele pe care le folosim. Submodalitățile pot fi considerate coduri fundamentale de operare ale creierului uman. Pur și simplu, nu putem gândi și nu ne putem evoca experiențele fără a avea o structură de submodalități ale acestora.

Cea mai interesantă consecință și aplicație privind submodalitățile privește modificarea acestora. Unele sunt neutre în raport cu sensul experiențelor și amintirilor, altele, dimpotrivă, sunt cruciale. Schimbarea acestora din urmă va schimba radical felul în care ne raportăm la respectivele amintiri. Ele poartă numele de submodalități critice.

Sistemele reprezentaționale, indicatorii de acces și submodalitățile sunt elemente esențiale ale structurii experienței subiective. Dispunând de sisteme reprezentaționale preferate și de *input* diferite, de sinestezii diferite și folosind submodalități diferite pentru codarea experiențelor personale, nu e de mirare că dispunem de modele, hărți diferite ale lumii. Atunci când, în final, utilizăm limbajul pentru a comunica cu ceilalți, **e** chiar uimitor că reușim să ne înțelegem unii cu alții atât de bine cum o facem... sau atât de prost.

### *2.3. Repere conceptuale fundamentale*

Considerăm că prezentarea câtorva concepte și postulate de bază poate fi de folos cititorului pentru înțelegerea și circumscrierea domeniului Programării neuro-lingvistice, poate contribui la conturarea unei imagini clare și complete și poate veni în sprijinul încercărilor de definire a acesteia. în primul rând, vom prezenta câteva idei care joacă rolul de postulate fundamentale, apoi câteva principii generale ale eficienței, viziunea asupra inconștientului si concepția asupra comunicării utilizată în NLP.

Literatura prezintă următoarele idei ca **supoziții** sau **postulate de bază** ale NLP.

**1. Harta nu este teritoriul. Filtrele**

O parte importantă a concepției privind viața sau experiența subiectivă este considerarea acesteia prin analogie cu construirea unei hărți. Ne raportăm la lume în primul rând prin simțurile de care dispunem, acestea reprezentând modalitatea primordială prin care cunoaștem lumea (în sens generic). Dincolo de simțuri, aducem în relație cu lumea seturile de construcții subiective: idei, presupoziții, amintiri, experiența anterioară, moștenirile educaționale, sociale sau familiale și nu în ultimul rând, fiziologia organismului nostru. Acestea reprezintă tot atâtea **filtre** care mediază relația noastră cu lumea, imaginea noastră despre realitate, lumea în care trăim fiind practic influențată, filtrată prin simțuri, fiziologie și experiența anterioară. Rezultă că imaginea despre realitate nu se află în relație de identitate cu realitatea însăși, la fel cum harta nu este teritoriul pe care-1 reprezintă.. Dispunem de două mari categorii de filtre: a) acelea care țin de limitele impuse de fiziologia noastră sau de capacitățile funcționale ale organelor de simț. De exemplu, urechea nu poate percepe undele sonore din spectrul ultra- sau infrasunetelor. Lumina prea puternică poate provoca durere, dar numai cu condiția de a nu fi orb; b) cea de-a doua categorie de filtre ține de universul experiențial al fiecăruia, de moștenirea sa educațională sau familială, de principiile, valorile, cunoștințele, introiecțiile sale, cu alte cuvinte de structura experienței sale subiective.

Consecința cea mai interesantă care derivă din această presupoziție este aceea că, schimbând filtrele pe care le folosim atunci când ne raportăm la realitate, putem schimba practic lumea în care trăim. Aceeași experiență pe care o persoană o trăiește ca incitantă și stimulativă poate fi pentru altă persoană stresantă sau obositoare - iar aceasta datorită filtrelor fiecăruia. Lumea în care trăiește un depresiv este cu siguranță împovărătoare și descurajantă. Realitatea este una singură, ceea ce diferă sunt felurile în care noi o privim.

**2. în spatele oricărui comportament uman există o intenție inconștientă pozitivă** iar la un anumit moment acesta a reprezentat cea mai bună alegere pentru respectiva persoană.

Acest principiu este specific atât psihologiei umaniste și orientării experiențiale din psihoterapie, cât și lui Milton Erickson. Demararea unui proces de optimizare a unei persoane este-mult mai favorabilă dacă se pornește de la premisa că ea dispune de resurse și intenții pozitive, decât de la a considera că este *a priori* orientata către eșec, boală sau autodistrugere.

**3. Nu există eșecuri, ci numai feedback-uri**

Ideea este aceea că orice rezultat obținut de orice om în orice domeniu poate fi utilizat ca informație de autoreglaj, de corecție. Din orice rezultat pot învăța ceva. Eșecul reprezintă doar o modalitate de a denumi rezultatele nedorite sau pe care nu le acceptăm. Oamenii pozitiv orientați sunt capabili să învețe din majoritatea situațiilor și din aproape toate rezultatele pe care le obțin, această abilitate fiind responsabilă într-o măsură semnificativă de succesul lor.

**4. Dacă cineva din lumea asta poate face un lucru, și eu pot face acel lucru**

Evident că am exagera teribil dacă din această afirmație am trage concluzia că putem, de exemplu, să ajungem pe Lună. Firește, dacă ne-am fi dorit toată viața acest lucru, dacă am fi urmat o pregătire corespunzătoare, dacă am fi avut șansa de a ne naște într-o țară care derulează programe spațiale, iar coordonatele noastre fizice și funcționale ne-ar fi permis, poate că până în prezent sau în viitorul apropiat am fi avut sau am avea șansa de a păși pe Lună. Oricum, nu se știe niciodată exact ce ne poate rezerva viitorul.

Această afirmație se referă mai degrabă la încrederea în propriile posibilități și la realismul scopurilor propuse. Mai mult, ea privește credința că există posibilități multiple de realizare pentru majoritatea oamenilor. Va fi foarte greu să atingem un scop pornind la drum cu credința că nu ne stă în putință s-o facem. De asemenea, probabil că în această lume putem sau am putea face ceva mai multe lucruri decât ne imaginăm că putem face. Va fi însă dificil să fim concomitent în toate rolurile pe care le putem juca, așa că, cel puțin din când în când, va fi necesar să alegem.

**5. Mintea și trupul sunt părți ale aceluiași sistem cibernetic,** cu alte cuvinte, ele se află în relație de unitate indisolubilă;

a) o caracteristică de bază a oricărui sistem este aceea că schimbările survenite într-o parte a lui se răsfrâng asupra celorlalte părți. în funcție de natura, amploarea, intensitatea acestei schimbări și de locul în care apare, ea poate avea un efect minor, pasager asupra celorlalte componente ale sistemului sau, dimpotrivă, poate iniția schimbări radicale la nivelul întregului sistem. Prin analogie, vom observa că emoțiile au întotdeauna un corespondent somatic iar stările somatice le influențează pe cele psihice;

b) orice comportament se bazează pe derularea unor procese nervoase și oferă informații despre aceste procese. Principala legătură pe care o putem avea în vedere în lucrul cu omul este cea dintre psihic și somatic, controlat prin intermediul sistemului nervos. Reamintindu-ne unitatea sistemului, majoritatea

proceselor somatice sau nervoase au corespondenţi pe plan comportamental manifest, în timp ce toate manifestările comportamentale au un corespondent somatic şi mai ales nervos. Urmărind manifestările comportamentale ale unei persoane, putem trage concluzii despre procesele nervoase pe care le derulează în acel moment, deci şi despre experienţa sa psihică internă. Este, într-o anumită măsură, principiul care a stat la baza construcţiei poligrafului.

**6. Orice pattern de comportament reprezintă cea mai adaptativă formulă disponibilă persoanei în momentul când a fost iniţiat.** Comportamentele simptomatice trebuie înţelese ca fiind cele mai bune soluţii adaptative ale momentului în care au apărut, prin prisma ideii că un comportament simptomatic apare atunci când persoana se află în deficit de resurse, iar simptomul este o încercare de depăşire a stării de impas intern. Prezenţa simptomului este cea mai bună soluţie găsită de inconştientul persoanei pentru a evita un conflict interior major, epuizarea sau chiar disoluţia eului. Problema este cea a neconcordanţei acestor modele cu noile condiţii şi coordonate existenţiale ale persoanei, cu situaţia ei prezentă.

**7. Orice problemă poate fi definită în termeni de rezultate dorite.** A gândi „în probleme" înseamnă a analiza detaliat tot ce nu merge bine, a ne întreba permanent: „De ceam această problemă?", „Cum mă afectează ea?", „A cui e vina?", lucruri care n-au nici o utilitate, care ne permit doar să ne simţim din ce în ce mai rău şi să nu facem nimic pentru a rezolva problemele. A gândi „în rezultate" dorite înseamnă să aflăm, să ne conştientizăm motivaţiile, dorinţele şi să descoperim resursele de care dispunem pentru aceasta, apoi să le folosim pentru a ne atinge scopurile. Diferenţa dintre cele două maniere este, cred, destul de limpede.

**8. întrebările tip „Cum ? " sunt mai utile decât cele tip „De** ce **?** ". întrebările „Cum?" oferă posibilitatea de a înţelege structura problemei, în timp ce prin „De ce ? " obţinem justificări şi motive, dar fără a face nimic pentru a schimba ceva.

**9. A lua in considerare posibilităţile mai degrabă decât necesităţile** ne permite să realizăm o schimbare de focus, de la constrângerile unor situaţii către soluţiile disponibile. Adesea, barierele sunt mai puţin formidabile decât par a fi.

10. în final, NLP adoptă **o atitudine de curiozitate şi nu una prin care facem presupuneri.** Este o idee simplă ce are consecinţe profunde. Copiii învaţă uimitor de repede tocmai pentru că sunt curioşi în legătură cu orice. Ei nu ştiu şi ştiu că nu ştiu, aşa încât nu-şi pun problema că o să pară stupizi dacă întreabă. Putem presupune de exemplu că nimeni nu ne place; atâta timp cât nu vom avea curiozitatea de a întreţine relaţii şi de a întreba pentru a afla, cu siguranţă că vom trăi cu această convingere că nimeni nu ne place.

Observăm că toate aceste principii sau supoziţii de bază sunt tot atâtea filtre pe care NLP le propune în relaţia noastră cu realitatea. Lumea în care trăim depinde de filtrele pe care le folosim în relaţie cu ea.

O'Connor şi Seymour (1993, p. 8), afirmă că, dacă NLP ar trebui prezentată într-un seminar de numai trei minute, acest lucru ar fi posibil expunând cele trei idei enunţate mai jos ca **principii ale eficienţei**. Evident că expunerea in cadrul seminarului de trei minute nu va fi la fel de detaliată ca în aceste rânduri.

1. Pentru a fi eficienți într-o situație este necesar să dispunem de **obiective** bine definite. Ideea de obiectiv și cadrul de lucru și relațional introdus de aceasta este de altfel de maximă importanță în NLP. întotdeauna când avem de-a face cu procesul de programare este necesar să utilizăm acest cadru pentru a înțelege clar de unde pornim și unde dorim să ajungem. Noțiunile de **stare dorită** și **stare prezentă** sunt de asemenea folosite pe scară largă și prezente în aproape orice material legat de NLP. în psihoterapie, simptomele sau tulburările cu care se confruntă o persoană reprezintă starea prezentă. Starea dorită este cea finală, în care simptomele lipsesc iar clientul își poate desfășura în continuare viața pe propriile picioare, eficient și confortabil. în primul rând va fi examinată starea prezentă sau problema, după care este necesar să cunoaștem starea dorită, cum anume se va simți, ce va face, ce va gândi persoana atunci. Analiza diferenței dintre cele două ne poate oferi de multe ori sugestii prețioase cu privire la itinerarul necesar a fi parcurs de client pentru a atinge starea dorită.

   O bună definire a obiectivelor reprezintă pasul preliminar de cea mai mare importanță, fără de care orice proces de programare devine practic imposibil. Va fi extrem de dificil să ajungem undeva dacă nu știm unde vrem să ajungem de fapt. Va fi mai simplu să ajutăm un client să-și câștige încrederea în sine decât să scape de probleme. Mai jos sunt schițate câteva cerințe necesare pentru un obiectiv bine definit:

   a) realizarea lui să țină de propria persoană. O persoană care își definește obiective a căror realizare ține de alte persoane se expune riscului ca respectivele persoane să nu vrea să facă niciodată acel lucru necesar pentru atingerea obiectivului, fapt care atrage suferință, nefericire, stres, dependență;
   b) să fie definit în termeni pozitivi. Este mai util și mai simplu să aflăm cum putem face pentru a ajunge într-un loc decât cum putem face pentru a pleca dintr-un loc. S-ar putea să dispunem de atât de multe posibilități de a o lua într-o parte sau alta, încât până la urmă să rămânem pe loc. Un dependent de droguri poate avea ca obiectiv al psihoterapiei să nu mai fie dependent sau să poată duce o viață normală;
   c) să fie definite cât mai specific. Revenind la exemplul persoanei dependente de droguri, a dori să aibă o viață normală nu este suficient în ordine fixării unui bun qbiectiv. Este necesar să precizăm exact ce anume înseamnă o viață normală, într-un training destinat optimizării comunicării e necesar să precizăm ce situații particulare de comunicare sunt vizate, ce anume va putea face persoana după parcurgerea training-ului, despre ce fel de abilități e vorba etc. Un obiectiv nedeterminat, prea vag, prea abstract definit poartă în sine posibilitatea de a nu putea fi atins;
   d) persoana să dispună de dovezi de tip senzorial care să îi confirme că a atins respectivul obiectiv. „Cum vom ști că ne-am atins scopul ?" este o întrebare mult mai importantă și care ascunde mai multe subtilități decât pare la prima vedere. Neștiind că ne-am atins obiectivul s-ar putea să perseverăm în direcția aceasta, să consumăm energie, să ne stresăm etc. E necesar ca persoana să știe dinainte ce va simți, cum va vedea, ce va gândi în momentul în care își va atinge obiectivul, altfel existând posibilitatea ca atingerea lui să rămână neconștientizată ;

e) să fie posibil de atins și să aibă o dimensiune rezonabilă. Prima parte acestei cerințe privește situarea obiectivului în domeniul realului și al posibilului.
Cea de-a doua parte privește fie obiectivele de mari dimensiuni, fie pe cele de dimensiuni mici și foarte mici. Atunci când o persoană își propune să atingă un obiectiv amplu ca dimensiune, de cele mai multe ori e necesar ca acesta să fie segmentat în mai multe obiective de mai mică amploare, a căror atingere să fie urmărită separat. Altfel, mărimea poate părea covârșitoare sau atingerea lui poate ieși pur și simplu din sfera posibilului. în cazul obiectivelor foarte mici apare problema motivației insuficient de puternice. în cazul acestui tip de obiective e necesar ca ele să fie legate de unele de mai mare amploare, astfel încât să poată beneficia de motivația acestora;

f) persoana să dispună de resursele necesare atingerii lui. Pentru satisfacerea acestei cerințe este necesară în primul rând identificarea acestor resurse, urmând să se verifice apoi amănunțit dacă persoana în cauză dispune sau nu în mod real de aceste resurse. în caz contrar, putem fixa ca obiectiv secundar tocmai câștigarea acestor resurse;

g) să dispună de termene de realizare. Ideea este cea a termenelor optime necesare. S-a constatat că fixarea de termene programează persoana, o motivează și o centrează către atingerea obiectivului. Un termen prea scurt va face persoana să resimtă panică la gândul că nu se va putea încadra în el, unul prea mare, în schimb, va conduce în timp către diluarea motivației, amânarea unor demersuri și acțiuni și chiar la renunțarea la respectivul obiectiv;

h) să fie cu puțin deasupra posibilităților de moment ale persoanei. Un obiectiv la limita inferioară a posibilităților poate părea neatrăgător, neinteresant și cu siguranță nu poate conduce persoana către progres. Unul care trece mult dincolo de limita superioară a posibilităților va părea covârșitor, descurajam, imposibil de realizat. Dacă obiectivul fixat va fi cu puțin deasupra posibilităților de moment ale persoanei, acest fapt poate constitui o provocare, poate conduce la construirea unei motivații puternice și stimulează cumva tendința firească spre progres, evoluție;

i) să satisfacă unele criterii ecologice. în ce măsură atingerea unui obiectiv poate afecta alte laturi sau componente ale vieții persoanei ? A ne câștiga o independență totală poate la un moment dat să nu fie cel mai favorabil lucru din punctul de vedere al vieții de familie. Sunt foarte bine cunoscute cazurile multor oameni plini de succes în afaceri, dar a căror viață de familie este un eșec.

2. Cel de-al doilea principiu al eficienței privește acuitatea senzorială. A avea o bună acuitate senzorială presupune a fi cu toate simțurile treze, pentru a putea percepe cât mai multe dintre lucrurile care se întâmplă în jurul nostru. Vom putea acționa eficient numai în condițiile în care știm bine ce se întâmplă cu noi și cu clientul nostru într-un anumit moment.

   NLP oferă o serie de principii și tehnici de dezvoltare, de creștere a acuității senzoriale. Bineînțeles că aceasta nu înseamnă că vom putea vedea sau auzi mai bine, ci că putem învăța unde anume și cum anume trebuie să privim pentru a vedea

lucrurile importante*. Există numeroase componente ale comportamentului nonverbal al clientului care ne oferă informații despre experiența subiectivă internă a acestuia. Poate cea mai interesantă modalitate de utilizare a ideii de acuitate senzorială se regăsește în ceea ce NLP numește **calibrare.** Aceasta reprezintă procesul pe baza căruia putem recunoaște diferitele stări ale celorlalți.
Calibrarea conține două aspecte calitativ diferite: a) capacitatea de a sesiza că starea unei persoane s-a modificat și b) capacitatea de a sesiza acele elemente care fac diferența dintre o stare și alta, care fac o stare să fie diferită de alta. Este o abilitate pe care o folosim permanent în mod natural, fiind chiar foarte dezvoltată în anumite direcții pentru fiecare persoană. Fiecare dintre noi dispune de o sensibilitate particulară pentru anumite tipuri de emoții sau de situații, pe care le poate recunoaște cu ușurință. Este un proces care poate fi conștientizat sau nu și se bazează pe observarea unor aspecte ce țin de conduita nonverbală și voce. în unele situații identificăm corect, stările celorlalți, alteori nu reușim să o facem deloc. Probabil oricui i s-a întâmplat să întrebe o cunoștință: „De ce ești supărat? " și să fie contrariat de răspunsul acestuia: „Nu sunt deloc supărat". Baza procesului sunt proiecțiile pe care le facem în contact cu ceilalți, experiențele trecute pe care anumite elemente din conduita lor nonverbală ni le actualizează la nivel conștient sau inconștient. Calibrarea poate fi exersată conștient în cadrul training-urilor formative și constituie o abilitate fundamentală pentru orice practicant al NLP.

3. **Flexibilitatea** privește abilitatea de a schimba ceva în situațiile în care ne-am propus un obiectiv sau când nu suntem mulțumiți de rezultatele obținute și de a menține aceste schimbări atât timp cât e necesar pentru a ne atinge obiectivele propuse. Ideea este foarte simplă: dacă de fiecare dată facem ceea ce am făcut întotdeauna, de fiecare dată vom obține ceea ce am obținut întotdeauna.
Cu cât dispunem de mai multe soluții și alternative de acțiune, cu atât mai multe șanse de succes vom avea. Scopul NLP este ca oamenii să dispună de cât mai multe posibilități de alegere. A avea o singură posibilitate înseamnă în realitate a nu dispune de posibilități. întotdeauna vor exista situații în care nu vom putea face față. Două variante ne pot pune în dilemă sau în conflict intern. A alege înseamnă a dispune de minim 3 posibilități. Problemele clienților pot fi definite ca limitări ale câmpurilor de alegere. în orice interacțiune, persoana care dispune de cea mai mare flexibilitate comportamentală va avea controlul situației. Limitarea posibilităților de intervenție este poate explicația lipsei de succes a unor psihoterapii sau a aplicativității lor limitate.

Conceptele de **conștient** și **inconștient** sunt esențiale în NLP, atât din perspectiva lucrului terapeutic, cât și din cea a concepției despre învățare. Ideea de bază este aceea că în mod conștient procesăm doar o mică parte a informației pe care lumea, câmpul stimulărilor ne-o oferă; percepem și reacționăm la mult mai multe lucruri fără a fi conștienți. Evident, nu este vorba despre sensul uzual al termenului „percepție", ci despre faptul că receptăm și răspundem la informații și stimuli de care nu suntem conștienți.

* A se vedea indicatorii de acces Ia stările clientului, conceptele de *pacing* și calibrare.

Există două surse de inspirație pentru această viziune. Prima este concepția despre inconștient promovată de Milton Erickson, cea de-a doua este descrisă in continuare și a fost promovată de psihologul american George Miller. Mintea noastră conștientă este foarte limitată, ea putând procesa simultan maximum 7 ± 2 unități informaționale. Ideea datează din 1956, când a fost publicată într-un articol intitulat *The Magic Number Seven, Plus or Minus Two.* Aceste unități informaționale nu au mărimi fixe și pot conține lucruri diferite. O modalitate de învățare o reprezintă procesarea conștientă de mici unități informaționale sau comportamentale și combinarea lor *(chunking)* în structuri mai largi, care devin automatizate și inconștiente. Astfel, atenția conștientă se eliberează de ele și poate fi orientată către alte aspecte ale realității, alți stimuli, alte comportamente.

Așadar, câmpul atenției noastre conștiente este limitat la 7 ± 2 unități de informație, chiar dacă acestea aparțin realității sau propriei lumi și experiențe subiective. Prin contrast, inconștientul conține toate procesele vitale fiziologice și corporale, tot ceea ce am învățat, experiențele trecute și tot ceea ce am putea percepe în momentul prezent dar n-o facem. Inconștientul este mult mai înțelept și mai bogat decât conștientul. Ideea de a fi capabili să cunoaștem și să înțelegem o lume extrem de complexă, chiar infinită, sau propria flintă folosindu-ne de o conștiință ce poate opera simultan numai cu 7 unități de informație devine ridicolă.

în NLP, ceva este conștient când se află în conștiința momentului prezent și inconștient când nu este în conștiința momentului prezent, deci în sfera atenției conștiente. Acesta este singurul criteriu de distincție între cele două stări sau modalități de funcționare psihică. Este interesant de remarcat că această viziune este radical diferită de cea psihanalitică. Dacă în psihanaliză inconștientul apare ca principală componentă structurală a aparatului psihic, în NLP este vorba despre o modalitate de funcționare psihică specifică și despre acele conținuturi care se plasează în afara sferei conștiinței.

De asemenea, inconștientul fiind mult mai bogat și mai înțelept decât mintea conștientă, este de presupus că resursele necesare pentru rezolvarea diferitelor probleme personale sau ale clienfilor sunt plasate la nivelul inconștientului. Prin psihoterapie, clientul este de fapt asistat, ghidat în procesul de descoperire a acestor resurse, de aducere a lor la nivelul conștiinței, fiecare sistem sau tehnică terapeutică fiind practic modalități de conectare a clientului la realitatea sa internă și de relevare în egală măsură a introiecțiilor și proiecțiilor, traumelor, mecanismelor interne ale acestora sau a resurselor sale ascunse, inconștiente.

**Concepția asupra comunicării** interumane promovată de NLP are la bază câteva aserțiuni prezentate în rândurile ce urmează.

**Sensul comunicării este răspunsul primit.** Această viziune diferă de cea adoptată adesea de mulți dintre noi, prin care comunicarea este considerată un simplu schimb de mesaje verbale. în realitate, comunicarea este un proces complex și dinamic, desfășurat pe planuri și canale multiple, la care protagoniștii participă cu toată ființa lor.

Atunci când decodificăm mesajul cuiva, o facem prin filtrele personale active în acel moment, răspunsul la acest mesaj fiind determinat de răspunsul intern pe care decodificarea mesajului ni l-a prilejuit, de asemenea dependent de filtrele folosite. în fapt, nu răspundem mesajului partenc;ului, ci imaginii noastre interne despre acesta,

adică ceea „ce am înţeles" din mesajul lui. Acelaşi lucru se întâmplă şi cu partenerul de comunicare. Răspunsul sau mesajul oferit partenerului depinde de filtrele constituite de capacităţile noastre expresive şi nu întotdeauna coincide cu intenţia pe care am avut-o. Probabil că orice om dispune de experienţa de a nu fi fost înţeles, de a nu fi exprimat ceea ce intenţiona, de a fi obţinut de la ceilalţi reacţii sau răspunsuri care l-au contrariat,

între intenţia de comunicare a emiţătorului şi felul în care receptorul decodifică mesajul acestuia nu există în mod necesar o relaţie de identitate, tocmai datorită intervenţiei filtrelor personale ale fiecăruia dintre cei doi. Practic, orice mesaj receptat este dublu filtrat: în primul rând prin punerea în joc a capacităţilor de expresie ale emiţătorului, iar în al doilea rând prin modalităţile în care receptorul îl decodifică, ajungând în final la o imagine, un anumit sens al mesajului primit. Răspunzând, el nu se raportează propriu-zis la mesajul transmis de partener, ci la propria imagine despre acesta. într-o relaţie profesională de comunicare este necesar să luăm în considerare această realitate, să ne optimizăm capacităţile expresive astfel încât mesajul transmis să coincidă cu intenţia de comunicare pe care o avem şi în egală măsură să ţină seama de filtrele personale ale partenerului, să corespundă modelului acestuia despre lume. Realizarea acestui din urmă aspect presupune, la rândul ei, o bună acuitate senzorială.

**Este imposibil să nu comunicăm.** Exprimăm prin cuvinte, dar şi prin calitatea vocii - ton, ritm, intensitate, accente - şi prin mijloacele nonverbale - corp şi postură, gesturi şi mimică. Comunicarea este mult mai mult decât cuvintele pe care le spunem. Rezultatele unui experiment privind impactul unor discursuri asupra unor grupuri de ascultători indică faptul că acesta este determinat în proporţie de *1%* de conţinutul prezentării, 38% de calitatea vocii şi 55% de expresivitatea mimică şi corporală. Fiecare dintre aceste mijloace de exprimare spune permanent ceva, lipsa expresiei spune la fel de mult ca şi cea mai clară expresie. în condiţiile în care cuvintele contează în comunicare numai în proporţie de 7%, restul de 93% aparţinând altor mijloace, ideea că tăcerea înseamnă lipsa comunicării devine ridicolă.

Cuvintele constituie **conţinutul** mesajelor transmise sau receptate, în timp ce gesturile, postura, mimica şi calităţile vocii formează **contextul** în care fiinţează mesajul. împreună, ele dau sensul, înţelesul comunicării. Arta actorilor constă de fapt în capacitatea de a asocia multiple sensuri emoţionale diferite aceluiaşi mesaj verbal. Revenind la înţelesul comunicării, capacitatea de a exprima poate fi abordată şi în sensul concordanţei intenţie - mesaj verbal - mesaj nonverbal (vezi Nedelcea şi Dumitru, 1999, pp. 82-84).

Dincolo de faptul că nu este posibil să nu comunicăm, permanent avem reacţii de răspuns la mesajele celorlalţi şi observăm reacţiile lor la mesajele noastre, deci permanent influenţăm şi suntem influenţaţi. Munca în consiliere, psihoterapie, educaţie, management sau negocieri presupune comunicarea şi influenţarea celorlalţi. Apare astfel o situaţie paradoxală - dacă ne optimizăm abilităţile de a comunica, ne lărgim de fapt posibilităţile de a-i influenţa pe ceilalţi, iar acest lucru poate fi considerat manipulare, care întotdeauna are conotaţii negative. Dacă a nu influenţa nu este posibil, atunci dilema etică ce poate rezulta din această situaţie are o singură soluţie. Acceptăm acest fapt şi ne dezvoltăm abilităţile de a o face, dar numai cu integritate, într-o manieră responsabilă şi respectând modelul despre lume al celuilalt. Tehnicile NLP sunt neutre

din punct de vedere valoric şi răspund unor criterii ecologice; felul în care sunt folosite depinde de abilităţile şi intenţiile consilierului, psihoterapeutului, educatorului.

Pacing si leading. în orice relaţie de comunicare, este vitală existenţa unei legături, a unui raport de rezonanţă empatică între parteneri, ca bază a unui climat de încredere reciprocă, în care celălalt să se poată simţi şi manifesta liber. Existenţa acestui tip de legătură între două persoane sau într-un grup face comunicarea să se desfăşoare cursiv, parcă de la sine. Urmărind situaţiile spontane în care apare, vom constata că partenerii rezonează, se armonizează atât la nivelul limbajului nonverbal, cât şi la nivelul limbajului verbal. Intorcându-ne la ideea de comunicare, putem afirma că mesajul verbal, cuvintele contribuie numai în proporţie de 7 % la crearea acestei legături. De asemenea, prin lipsa de rezonanţă la nivel verbal putem distruge acest raport numai în proporţie de 7%. Limbajul corporal şi calitatea vocii sunt mult mai importante. Când doi oameni se află în raport de rezonanţă, ei au tendinţa de a se oglindi, de a se reflecta reciproc în postură, gesturi, mimică, contact vizual şi tonalitatea vocii, ca într-un dans în care fiecare partener răspunde la mişcările celuilalt prin propriile mişcări. Limbajele lor corporale sunt complementare în această situaţie. Cu cât raportul este mai strâns, mai profund, cu atât această tendinţă de oglindire, reflectare şi răspuns este mai accentuată.

Raportul empatic poate fi obţinut în situaţiile de lucru prin conştientizarea, finisarea şi utilizarea abilităţilor de acest tip pe care le folosim în mod natural. Pe scurt, este vorba de a ne alătura „dansului" persoanei, preluând şi reflectându-i limbajul corporal în mod sensibil şi cu respect. Aceasta va duce la construirea unei punţi între noi şi modelul său despre lume. A prelua şi a reflecta nu înseamnă însă a mima, ci a te armoniza.

Există două limite posibile ale abilităţii de a stabili un raport: capacitatea de a sesiza, de a percepe elementele de limbaj corporal şi voce ale partenerului - deci acuitatea senzorială - şi capacitatea terapeutului de a prelua şi reflecta conduitele clientului - deci flexibilitatea.

O dată stabilit raportul de rezonanţă empatică, putem începe să ne modificăm comportamentul, iar celălalt va avea tendinţa naturală să ne urmeze. Astfel, îl putem conduce în altă direcţie, spre conştientizarea unor aspecte, spre sesizarea unor noi posibilităţi sau alegeri, spre redefinirea unor situaţii, spre descoperirea unor resurse sau modificarea unor comportamente, aşadar putem ghida partenerul în cadrul relaţiei.

Aceste două demersuri poartă în NLP numele de *pacing* şi *leading.* Deci *pacing* înseamnă construirea unei punţi între mine şi lumea partenerului meu şi este bazat pe rezonanţă şi respect, iar *leading* - modificarea propriului comportament astfel încât partenerul să urmeze aceste modificări. Nu putem ghida pe cineva să treacă peste un pod dacă nu am construit mai întâi acest pod.

## 3. Programarea neuro-lingvistică în actualitate

în continuare, vom încerca să conturăm o imagine a programării neuro-lingvistice în actualitate. Am selectat câteva criterii ce ni s-au părut mai relevante cu privire la acest aspect, care sunt luate în discuţie în rândurile următoare. Un prim aspect priveşte direcţiile actuale de aplicabilitate a NLP; cel de-al doilea aduce în atenţia cititorului

câteva dintre preocupările actuale ale membrilor echipei care a inițiat și dezvoltat în primă fază NLP; prin cel de-al treilea am încercat să conturăm o imagine la nivel mondial asupra publicațiilor și organizațiilor ce activează în domeniul NLP.

### *3.1. Direcții de aplicabilitate a NLP*

Aria de aplicabiliate ale programării neuro-lingvistice coincide practic cu cele trei mari domenii aplicative ale psihologiei: clinic (psihoterapie), educațional și organizațional. în fiecare dintre aceste domenii, NLP a dezvoltat tehnici și aplicații specifice, extrem de variate.

Astfel, în **psihoterapie** NLP se prezintă ca: un model asupra relației terapeut - client *(pacing* și *leading, elicitation* și *calibration,* cadrul obiectivelor), un model privind punerea de întrebări (modelul Meta), un model de inducere a transei și de utilizare terapeutică a hipnozei (modelul Milton), un model de redefinire a problemelor clientului (tripla descriere, redefinirea în 6 pași), un model de terapie rapidă a fobiilor (disocierea vizual - kinestezic), un set de tehnici de ancorare (ancorarea resurselor, înlănțuirea ancorelor, anihilarea ancorelor, schimbarea istoriei personale, conectarea cu viitorul), un model de lucru cu submodalitățile (ecranul mintal, modificarea submodalităților critice, *swish pattern),* un model de abordare a conflictelor interne (intrapsihice), terapia bazată pe linia timpului.

în **domeniul organizațional,** tehnicile NLP pot fi aplicate în recrutarea de personal, motivare, vânzări, negocieri, consultanță. Pentru fiecare dintre aceste tipuri de activități au fost dezvoltate modele și tehnici specifice: de desfășurare a unor negocieri de succes, traininguri de vânzări, privind comunicarea în interiorul organizației și cu clienții, privind managementul stresului, strategii de prezentare și reclamă, strategii de organizare a întâlnirilor de afaceri, modele de selecție și motivare a personalului etc. Cayrol și Barrere, doi dintre inițiatorii și promotorii NLP în Franța, sintetizează foarte bine aceste aspecte (vezi Cayrol și Barrere, 1991, pp. 17-31, 53-72).

în educafie, NLP poate fi utilizată în două mari direcții: pentru stimularea creativității (modelul Disney, construit de Robert Dilts) și pentru optimizarea procesului de predare -> învățare (strategii de memorare și optimizare a memoriei, de învățare a muzicii, optimizarea comunicării profesor - elev etc).

Sigur că aceste aplicații nu aparțin exclusiv domeniilor în care au fost încadrate mai sus. Managementul propriilor stări (utilizând tehnicile de ancorare) poate fi un instrument extrem de util și managerului, și negociatorului, și simplului lucrător într-o firmă, și profesorului, și elevului. La fel, modalitățile de lucru cu sistemele reprezentaționale și submodalitățile pot fi utilizate în școală sau într-o firmă la fel de bine ca și în cadrul procesului terapeutic.

### *3.2. Dintre preocupările actuale ale inițiatorilor NLP*

Ni s-a părut interesant ca în finalul acestui articol să prezentăm câteva dintre preocupările actuale ale principalilor inițiatori ai NLP, după ce în paginile de început am încercat să schițăm în câteva cuvinte principalele contribuții ale acestora la devenirea și structurarea NLP.

După încetarea colaborării cu Richard Bandler și grupul de la Santa Cruz, John Grinder și-a continuat activitatea de trainer (formator) NLP și de construire a noi modele, el fiind creatorul (împreună cu Dilts) „noului cod NLP" *ifhe new NLP code).* Acest model a fost construit în 1985 ca o reacție la tendința majorității oamenilor de a înțelege NLP ca pe un set de tehnici și privește aplicarea ideilor de poziții perceptive și niveluri logice pentru a descrie experiențele subiective. Din 1997 - anul în care se pare că a susținut ultimele seminarii publice, cu ocazia cărora a prezentat unele opinii personale privind direcțiile de evoluție viitoare a NLP -, Grinder s-a dedicat activității de consultanță în domeniul organizațional, în care a aplicat principiile și metodele NLP. în prezent el activează în cadrul companiei Quantum Leap Inc., în calitate de consultant.

Richard Bandler conduce în prezent „The First Institute of NLP". El a dezvoltat noua direcție a DHE *(Design Human Engineering* - apreciată de unii autori ca o continuare a NLP), ca pe un model bazat pe procesarea simultană a informațiilor (NLP fiind bazată pe procesarea secvențială) ce oferă posibilitatea construirii de strategii interne menite a pune la dispoziția persoanei întregul apanaj de stări eficiente și pozitive de care poate dispune. Institutul condus de Bandler oferă numeroase training-uri pe teritoriul SUA și în afara acestuia și desfășoară o campanie amplă în vederea obținerii dreptului legal de autor pentru NLP.

Robert Dilts își continuă activitatea în calitate de conducător al grupului de la Universitatea din Santa Cruz (locul nașterii NLP), unde a dezvoltat, începând din 1991, proiectul NLPU (NLP University), un proiect ambițios care oferă posibilitatea formării în NLP în cadrul universității, la nivel de mașter sau în diferite alte variante. Din grupul condus de Dilts face parte și Judith De Lozier. Până în 1998, Dilts a semnat în calitate de autor și coautor un număr de 15 cărți și numeroase articole, a fost consultant pentru unele dintre cele mai mari firme și organizații din lume (Apple Computer, Banca Mondială, H.P., OMS, Alitalia, Telecom Italia, IBM Europa, numeroase universități din SUA etc), a fost fondator și cofondator al mai multor organizații și institute științifice și co-inventator al aparatului de bio-feedback Neuro Link.

Tad James este actualmente președintele American Hypnosis Institute și al American Pacific University, psihoterapeut și trainer NLP, furnizând seminarii și training-uri de NLP și hipnoză extrem de apreciate în mai multe țări ale lumii. în Hawaii (unde-și are domiciliul) conduce institutul „Advanced Neuro Dynamics" și studiază practica șamanică tradițională Huna, pe care încearcă s-o popularizeze și să o îmbine cu ideile NLP. El a pus bazele terapiei bazate pe linia timpului, dezvoltând-o.

### *3.3. Publicații, organizații și răspândirea în lume a NLP*

Este întru câtva dificil să conturăm o imagine exactă a răspândirii în lume a NLP în momentul de față, din lipsa unor informații exacte. Datele furnizate mai jos provin fie din cunoștințe și informații personale, fie din informațiile prezentate în diferite publicații sau pe diferite pagini de internet ale unor organizații de profil.

Numărul **cărților de specialitate** publicate în toată lumea până la această dată este imens și practic inapreciabil, mai ales având în vedere și traducerile unor lucrări în diferite limbi, precum și multiplicarea domeniilor de activitate în care NLP și-a găsit

aplicabilitate. De exemplu, lucrarea lui Bandler și Grinder *Les secrets de la commumcation,* inclusă in lista bibliografică anexată acestui studiu, este o traducere în limba franceză a lucrării originale apărute în limba engleză sub titlul de *Frogs into princes.* in afară de cărți, în acest moment apar și numeroase reviste de specialitate, iar pe internet pot fi găsite mai multe culegeri de articole. Prezentăm în continuare câteva dintre **publicațiile cu caracter periodic** din domeniul NLP: *Anchor Point,* Anchor Point Associates, 346 South 500 East #200, Salt Lake City, UT 84102, USA; *Cârpe Diem,* An Online Portugese Bimonthly NLP Journal, http://conex.com.br/htm.l/dolphin/carped/index.html; *In Fact Magazine,* An Online Zine, WWW URL: http://www.bytenet.com/watson/infact.htm; *Mulți Mind* (German Spoken), Junfermann, Postfach 1840, 33048 Paderborn, Germany; *NLP World,* G. Peter Winnington, Les 3 Chasseurs, 1413 ORZENS, Switzerland; *Rapport,* Sue Gazey, ANLP, 48 Corser St., Stourbridge, West Midlands, DY8 2DQ, United Kingdom.

în afară de publicații, la ora actuală există în toată lumea numeroase **organizații** și chiar mai multe categorii de organizații ce au ca obiect de activitate NLP:

1. în primul rând dorim să atragem atenția că de aproximativ zece ani (din 1991, când a fost inițiat proiectul NLPU de către Robert Dilts și Todd Epstein) NLP a pătruns în mediul universitar, în special în forma unor module și departamente de mașter. Avem cunoștințe despre existența unor astfel de specializări în SUA, Franța și Marea Britanie, deși lista statelor ale căror universități oferă posibilitatea specializării prin mașter în NLP este probabil mult mai vastă.

2. Cea de-a doua categorie de organizații care activează în domeniul NLP este reprezentată de firmele de consultanță care oferă training în domeniul organizațional. Aproape toate traming-urile din domeniile: comunicare, negociere, strategii de prezentare, vânzări, leadership, managementul stresului au la bază principii și modele NLP, chiar dacă nu sunt în totalitate NLP. Pentru o persoană neavizată este însă dificil, chiar imposibil să recunoască aceste principii și modele.

3. O altă categorie de organizații o constituie asociațiile sau organizațiile profesionale (guvernamentale sau nonguvernamentale) de profil sau de psihoterapie (care utilizează NLP). Prezentăm în continuare câteva dintre aceste organizații, din nou cu precizarea că, la nivel mondial, numărul lor este mult mai mare: **ANLP, Association for NLP,** Sue Gazey, P.O. Box 78, Stourbridge, DY8 2YP, United Kingdom; **AAPHAN (The Australian Association of Professional Hypnotherapists and NLP Practitioners Inc.),** P.O. BOX 1526 Southport, Gold Coast, Queensland 4215, Australia; **INLPTA (International NLP Trainers Association Ltd.),** Coombe House, Mill Road, Fareham, Hampshire P.O. 160 TN, United Kingdom; **GANLP (German Association for Neurolinguistic Programming),** Herzogstrafie 83, D-80796 Miinchen, Germany; **The Society of Neuro-Linguistic Programming,** John La Valle, President, Box 424, Hopatcong, NJ 07843, USA.

4. în sfârșit, există o altă categorie de organizații, formată din institutele care oferă training în domeniul NLP. Astfel, există o serie de institute pe teritoriul SUA și altele în afara SUA. Am preferat să le împărțim în această manieră datorită largii răspândiri a NLP în SUA, numărul institutelor existente aici reprezentând

aproximativ jumătate din numărul total al institutelor aflate pe teritoriul altor state,
în SUA funcționează institute ce oferă training NLP în următoarele state: Arizona (1), California (6), Colorado (3), Florida (4), Georgia (2), Illinois (3), Louisiana (2), Massachusetts (2), Nebraska (1), New Jersey (3), New York (2), Carolina de Nord (2), Oregon (1), Pennsylvania (3), Texas (5), Utah (1), Washington (4), Washington D.C. (2), Wisconsin (1), deci în total circa 47 institute,
în afara SUA, există institute de training NLP în: Argentina (2), Australia (4), Austria (2), Belgia (4), Brazilia (7), Canada (12), Croația (1), Danemarca (4), Elveția (4), Franța (5), Germania (7), Ungaria (1), Italia (3), Marea Britanie (13), Mexic (1), Olanda (4), Irlanda de Nord (1), Polonia (1), Singapore (2), Africa de Sud (1), Spania (3), Suedia (2), Taiwan (1), Turcia (1).

Facem mențiunea, pentru cititorii interesați de informații suplimentare, că aceste informații au fost preluate de pe web-site-ul http: //www.nlpifo.com, la data de 06.02.2001. Este posibil, de asemenea, ca situația prezentată mai sus să reprezinte doar o aproximare a răspândirii NLP la nivel mondial, întrucât nu am avut la îndemână o posibilitate reală de centralizare a datelor cu privire la aceasta.

## Bibliografie selectivă

BANDLER, R., GRINDER, J. (1975, 1977), *Patterns of hypnotic techniques of Milton Erickson,* Meta Publications, Cupertino, California, voi. HI.
BANDLER, R., GRINDER, J. (1975, 1976), *The Structure of Magic,* Science and Behavior Books, Palo Alto, California, voi. I-II.
BANDLER, R., GRINDER, J. (1982), *Les secrets de la communication,* Le jour Editeur, Quebec, Canada.
CAYROL, A., BARRERE, P. (1991), *La Programmation Neuro-Linguistique (PNL). Des techniques nouvelles pour favoriser l'evolution personnetle et professionelle,* Collection Formation permanente en sciences humaines, ESF, Paris, ed. a 6-a.
CORSINI, RJ. (1994), *Encyclopedia ofpsychology* , voi. I-IV, Wiley Interscience Publication, New York, ed. a 2-a.
DILTS, R., GRINDER, J., BANDLER, R., DE LOZIER, J. (1980), *The study of the structure of the subjective experience,* Meta Publications, Cupertino, California.
LANKTON, S. (1980), *Practicai magic,* Meta Publications, Cupertino, California.
NEDELCEA, C. (2000), „Programarea neuro-lingvistică sau psihoterapia eficienței personale", in: MITROFAN, I. (coord.), *Orientarea experiențială în psihoterapie. Dezvoltare personală, interpersonală, transpersonală,* SPER, București.
NEDELCEA, C, DUMITRU, P. (1999), *Optimizarea comportamentului profesional, intre educație și psihoterapie,* SPER, București.
O'CONNOR, J., SEYMOUR, J. (1993), *Introducing Neuro-Linguistic Programming,* The Aquarian Press, London.
*»* *Revista de psihoterapie experiențială,* nr. 10, 1999, SPER, București.

# IV. GRUP, ORGANIZAŢII, CARIERĂ PROFESIONALĂ

Psihologia socială a cunoscut în ultimele câteva decenii o dezvoltare de-a dreptul impresionantă. Structura ei clasică tripartită - persoană, relații interpersonale, grup - i-a adăugat o multitudine de noi probleme, cum ar fi: agresivitatea, comportamentul prosocial, procesele și fenomenele de grup, conflictele de roluri, intervenția și schimbarea, strategiile persuasiunii, identitatea personală și socială etc. - toate acestea privite nu numai într-o manieră descriptiv-explicativă, ci și într-una acțională, nu numai ca probleme de interes științific, ci și ca probleme cu rezonanță în viața oamenilor și colectivităților. Dacă anii '40, '50, '60 au fost anii elaborării marilor teorii - teoria consistenței și echilibrului social (F. Heider), teoria convergenței și simetriei relațiilor (T.M. Newcomb), teoria comparării sociale și a disonanței cognitive (L. Festinger), teoria atribuirii cauzale (E.E. Jones și K.E. Davis) -, deceniile următoare poartă amprenta lui Serge Moscovici și a unei întregi pleiade de cercetători (Denise Jodelet, W. Doise, J.-C. Abric, C. Flament, G. Mugni, P. Moliner etc.) care au impus problematica reprezentărilor sociale și a cogniției sociale în psihologie. Remarcăm totodată ofensiva psihologiei vest-europene (în anii '70-'80) nu numai, așa cum remarca Serge Moscovici, ca o simplă expansiune a psihologiei sociale americane în Europa, ci și ca o psihologie socială europeană, având propria sa personalitate. Ultimul deceniu al secolului trecut a adus cu sine renașterea și expansiunea psihologiei sociale și în Europa de Est. Nu intenționăm să facem în aceste câteva rânduri introductive la cea de-a patra secțiune a lucrării noastre o rememorare sau o trecere în revistă a contribuțiilor unor autori din România la dezvoltarea psihologiei sociale. Nu putem trece însă cu vederea eforturile profesorului Adrian Neculau de la Universitatea din Iași, ca și ale prestigioasei edituri ieșene Polirom la crearea cadrului instituțional propice înfloririi cercetării psihosociale, în România. Traducerea unor lucrări de referință din literatura psihosocială (mai ales franceză), alături de publicarea unor studii și cărți ale autorilor autohtoni, a contribuit la revigorarea psihologiei sociale și poate chiar la impunerea ei în preferințele publicului.

Acesta este cadrul în care se înscrie și demersul profesorului Pantelimon Golu, titularul cursului de psihologie socială de la Universitatea din București. în studiul său („Perspective noi asupra psihologiei grupurilor sociale") ni se propune o trecere în revistă a celor mai semnificative achiziții în psihologia socială a grupurilor mici, începând cu definirea și formarea grupului, continuând cu relația dintre individ și grup și terminând cu interacțiunea grup - organizații ~ societate. Se insistă asupra mecanismelor psihologice care conduc la gruparea oamenilor (satisfacerea nevoii de protecție, de comparare socială, de diferențiere față de alții, de identificare cu grupul, de interacțiune selectivă etc). Interesante sunt și comentariile autorului cu privire la

„realitatea grupului", punct de vedere ce nu este acceptat unanim, ca și cele referitoare la ciclul de viață a calității de membru al grupului.

Psihologia organizațională, care datorează mult psihologiei sociale, cea dintâi fiind *in extremis* o psihologie socială aplicată la organizații, a cunoscut aceeași dezvoltare și restructurare de-a lungul timpului. De la apariția ei - datorată în mare parte cercetărilor lui Elton Mayo, ca și celor ale lui J.L. Moreno și Kurt Lewin cu privire la structura și dinamica grupurilor, în general, și a celor de muncă, în particular - și până la stadiul de complexitate și relevanță teoretico-metodologică și mai ales aplicativ-ameliorativă, progresul este evident. Deși restructurările produse în câmpul ei problematic au evoluat o dată cu dezvoltarea organizațiilor și a modurilor de explicare și teoretizare a lor, fiecare nou concept introdus (climat organizațional, intervenție organizațională, eficiență organizațională etc.) asociindu-se cu deschiderea unor noi câmpuri de abordare, se pare că introducerea conceptului de cultură organizațională a atras după sine o adevărată „bulversare" a psihologiei organizaționale. Imediat s-a conștientizat faptul că, alături de celelalte componente ale sistemului organizațional (obiective, tehnologie, structură), cultura organizațională reprezintă cheia oricărui proces de dezvoltare, intervenție și schimbare organizațională. Tehnologii și structuri perfecte pentru anumite organizații se dovedesc a fi total neadecvate și ineficiente pentru alte organizații. De ce ? Deoarece culturile organizaționale sunt distincte, diferite unele de altele. Prin urmare, transferurile dintr-o organizație în alta au început să fie restricționate. Faptul a permis ca problematica nouă a culturii organizaționale să intre în sfera de interes a oamenilor de știință. S-au încercat definirea culturii organizaționale, depistarea componentelor ei, descoperirea tipurilor culturii organizaționale, ca și a efectelor acestora în diferite planuri, dintre care cel mai important este, fără îndoială, cel al eficienței organizaționale.

Marius Gheorghe încearcă să surprindă în studiul său („Cultura organizațională - expansiunea cercetării ei în perimetrul științelor psihomanageriale") impunerea în psihologie a acestui concept și mai ales problematica generată de el. Dacă în prima parte autorul ne familiarizează cu cele mai reprezentative contribuții în domeniu, în cea de-a doua parte întreprinde profunde analize asupra conceptului de cultură organizațională. O achiziție teoretică de primă importanță ni se pare a fi nu numai raportarea culturii organizaționale la cultura în general, ci și considerarea ei ca fiind integrată acesteia din urmă. Marius Gheorghe scrie textual: „pentru a defini cultura unei organizații, trebuie să pornim de la ceea ce înseamnă cultura în general și mai apoi să precizăm particularitățile pe care le capătă ea în mediul organizațional". Deși, la prima vedere, unele probleme tratate în studiu (geneza și funcțiile culturii, valorile - ca un prim pol al culturii, credințele - ca un al doilea pol al culturii) par a fi mai generale și deci nespecifice culturii organizaționale, ele se integrează organic în viziunea autorului și reușesc să contureze mult mai pertinent atât conceptul de cultură organizațională, cât și locul și rolul lui în ansamblul culturii.

Trăind în grupuri și organizații, omul își construiește traiectoria propriei existențe, propriul său destin. Și cum „destinul" profesional al individului este important nu numai pentru el, ci și pentru comunitatea în care trăiește, pentru societate în general, nu se poate să nu-i acordăm atenția cuvenită. Aceasta ne-a determinat să inserăm în paginile prezentului volum și studiul semnat de Măria Magdalena Klein, intitulat poate

șocant, poate derutant: „Psihologia carierei - încotro ? ". După cum se știe, profesiunea nu este o entitate statică, orice persoană având o istorie profesională, parcurgând deci o adevărată carieră. Prin carieră se înțelege succesiunea profesiunilor, îndeletnicirilor și pozițiilor pe care le parcurgem în decursul perioadei active a vieții. Din punct de vedere psihologic, o carieră presupune o serie de roluri jucate de o persoană, opțiunile succesive și reușitele fiind determinate de aptitudinile, interesele, valorile, trebuințele, experiența și expectanțele persoanei în cauză. Acesta este contextul în care se vorbește despre un nou domeniu al psihologiei, și anume cel al psihologiei carierei. Cei care se ocupă de studiul acestui domeniu își pun probleme legate de planificarea și orientarea cursului carierei, de construirea unor modele ale carierei în care să primeze interesul pentru evoluția profesională, în fine, de predicția parcursului profesional al unui individ sau cel puțin a șanselor pe care le-ar avea dacă ar urma o anumită cale profesională. întrebarea pe care și-o pune un psiholog preocupat de studiul carierei cuiva nu este „Cât de eficient este ? ", ci „Cât de bun este debutul său în carieră ? " sau „Activitatea prezentă îl formează suficient pentru carieră ? ". în acest context, esența orientării profesionale, a selecției și formării profesionale devine prognoza carierei. Studiul Măriei Magdalena Klein încearcă să suplinească unele goluri (fie ele și informaționale) legate de problematica psihologiei carierei și să schițeze chiar și unele soluții posibile referitoare la elaborarea unui program de orientare a carierei pentru elevii din gimnaziu, pentru cei din licee și din școli profesionale, pentru studenți și, în final, pentru adulți. Din păcate, cercetările și contribuțiile mult mai ample ale autoarei cu privire la problematica psihologiei carierei n-au putut fi cuprinse în volumul de față. N-ar fi exclus ca ele să vadă lumina tiparului într-un alt context.

*M.Z.*

*Pantelimon Golu*

# Perspective noi asupra psihologiei grupurilor sociale

Termenul „grup" apare în a doua jumătate a secolului al XVII-lea, când pictorii francezi aduc din Italia termenul tehnic din sfera artelor frumoase. Italienescul *„gruppo"* desemna nişte figuri aranjate simetric, alcătuind subiectul unei picturi, al unei sculpturi. Pentru a se numi grup, totalitatea figurii respective trebuia să producă o impresie artistică integrală. O asemenea condiţie îndeplinea, de exemplu, grupul statuar Laocoon, realizat în anul 50 î.e.n., de maeştrii greci din Rhodos Hagesandros, Polydoros şi Athenodoros.

în secolul al XVIII-lea, grupul a început să însemne cercul sau adunarea unor oameni reali. în matematică, în secolul al XlX-lea, francezul Gallois elaborează teoria grupurilor. De remarcat că limbile vechi nu dispun de noţiuni pentru a desemna asociaţiile umane mici ca număr, urmărind scopuri comune.

în psihologie, în anii '10-'20 ai secolului XX, mari autori, cum sunt Moede, Allport (Floyd), Lange, Behterev, demonstrează că situaţia de contact nemijlocit dintre oameni în cadrul grupului influenţează esenţial cursul fenomenelor psihice şi rezultatele activităţii. Situaţia de contact este însoţită de apariţia unor fenomene supraindividuale inerente unei totalităţi de persoane ca întreg. Iar aceasta constituie ambianţa imediată în care există şi se dezvoltă indivizii.

## 1. O perspectivă ecologică asupra problematicii grupului

Ecologia biologică studiază influenţele mutuale şi interdependenţele dintre organismele vii şi ambianţa lor fizică. Ca oameni nu suntem stăpâni atotputernici ai celorlalte specii şi ai resurselor pământului. Există mai degrabă o conexiune între soarta organismelor, inclusiv a omului, şi soarta pământului. Calitatea vieţii noastre individuale este modelată de ambianţa fizică, iar acţiunile noastre afectează ambianţa în care trăim. Modul cum gândim despre lucruri poate să afecteze puternic deciziile şi conduita noastră colectivă.

Ambianţa socială modelează, de asemenea, profund calitatea experienţei individuale. Mulţi dintre oameni sunt stăpâniţi de concepţia potrivit căreia conduita

individuală este subiectul voinței libere, al alegerii autonome și al psihologiei individuale. Dacă un individ are probleme de viață, tindem să atribuim acest fapt vieții lui mintale interne și să diminuăm efectele ambianței sociale în crearea și menținerea acestor probleme. încercăm să schimbăm mai degrabă caracteristicile persoanei decât situația socială, în timp ce cercetările ne spun că adesea perspectiva inversă este mai eficientă (vezi Pettigrew, 1988). Această perspectivă individualistă se dovedește însă a fi eronată.

Studiul psihologiei ecologice, al cărei fondator este socotit pe bună dreptate Kurt Lewin, ne ajută să înțelegem influențele și dependențele mutuale dintre ființa umană și ambianța socială. Această viziune spulberă mitul individualismului prin punerea în lumină a impactului profund al grupurilor, instituțiilor, societății asupra conduitei individuale. Dezvoltarea perspectivei ecologice asupra ambianței sociale reclamă investigarea sistematică a dinamicii grupurilor, instituțiilor, societății și a proceselor de influență reciprocă dintre sistemul social și membrii individuali. Nu putem să învățăm să ne înțelegem pe noi înșine ca indivizi dacă vom nega influența grupurilor cărora le aparținem asupra gândirii și conduitei noastre. Nu putem înțelege prejudecățile și conflictele interumane fără a studia rolul factorilor de grup în dezvoltarea și menținerea lor. Nu putem înțelege societatea în ansamblu fără a întreprinde studiul *blocurilor ei constructive* de bază, care sunt grupurile. Ne naștem într-un grup, ne jucăm în grupuri, învățam în grupuri. Câștigăm mult pe linia identității și aprecierii de sine datorită calității noastre de membri ai grupului (vezi Horowitz și Bordens, 1995).

Studiile clasice asupra grupurilor au tins să comportamentalizeze dinamica de grup, discutând despre roluri, scopuri și norme de grup fără să facă referire la fazele dezvoltării grupului. Se obținea un tablou static asupra unor procese dinamice. Or, scopurile, de exemplu, sunt înțelese diferit pe diferite trepte ale ciclului vieții de grup. Rolul de lider se schimbă în timp. Funcția conflictului variază și ea. Nu este de ignorat contextul în care operează grupul, modul cum grupul influențează și este influențat de instituții, organizații și societate. Grupurile sunt sisteme vii, cu o durată a vieții care o depășește adesea pe aceea a ființei umane. Multe grupuri, cum sunt familiile, grupurile de muncă, grupurile etnice, există dincolo de durata de viață a membrilor individuali.

Grupurile au un ciclu al dezvoltării (vezi Wheelan, 1994). Ele trec prin stadii de dezvoltare în mod asemănător ființei umane. Astfel, grupul trece printr-un stadiu de dependență, similar copilăriei individului, și printr-un stadiu al rebeliunii, similar adolescenței. Există un stadiu în care sunt accentuate încrederea, intimitatea și pregătirea pentru muncă. Este corespondentul vârstei adulte tinere. Există apoi un stadiu matur, consacrat generativității relaționale și de muncă. La fel ca oamenii, grupurile pot să regreseze în ceea ce privește stadiile de dezvoltare. De asemenea, grupurile pot fi nevrotice, psihotice sau sociopatice, deși membrii lor, ca indivizi, pot să nu fie descriși în moduri similare (vezi Agazarian și Peters, 1981).

Unii autori au socotit că indivizii nu sunt reali. Grupul, și nu individul, este unitatea de bază a lumii noastre sociale (vezi Sampson, 1989). Asemenea afirmații sunt expresia efectului de compensare a tendinței noastre de a vedea individul ca factor suprem în toate creațiile. In realitate, cele două entități sunt complementare. Supraviețuirea omului timpuriu (primitiv) nu a depins de existența indivizilor superiori. Supraviețuirea

umană a fost dependentă de dezvoltarea unor *grupuri eficiente,* capabile să se confrunte cu noile provocări. Ambianța socială este la fel de importantă pentru calitatea și continuitatea vieții umane.

### *1.1. Ce este **grupul** ?*

Este grupul o simplă colecție de indivizi care se întâmplă să se afle împreună în același timp și în același loc ? într-o stație de autobuz se pot afla multe persoane, dintre care unele se pot cunoaște, altele nu, unele interacționează, altele nu. Este acesta un grup? Este un agregat de persoane, o adunare, care nu se percepe pe sine ca grup. Grupul are unele caracteristici sociale și psihologice care îl diferențiază de colecția sau agregatul de indivizi.

Dicționarul Webster (1989) definește grupul ca fiind un număr de indivizi reuniți, adunați laolaltă, care au relații unificatoare. Definiția sugerează că termenul „grup" este o cale convenabilă de a clasifica indivizii ce au anumite caracteristici comune. O altă definiție, mai dezvoltată, mai analitică, este cea propusă de Luft (1984); grupul este un sistem viu, autoreglator, care operează prin percepții împărtășite, interacțiuni, simțiri împărtășite, feedback-uri, interschimburi cu ambianța. Fiecare grup este un întreg unic de calități care sunt modelate prin modul cum membrii gândesc, simt, comunică în subsistemele de grup. Grupul se mișcă înainte prin schimbări progresive. El își creează propriile ghiduri și reguli, caută să-și atingă scopurile prin cicluri reluate ale conduitelor interdependente. Grupul este o entitate vie care transcende experiența individuală și nu poate fi explicat numai prin ea.

Grupul se distinge prin cel puțin două trăsături majore: în grup membrii interacționează ; membrii grupului se influențează unii pe alții prin interacțiunea lor socială. Din acest punct de vedere, colecția de indivizi din stația de autobuz nu poate fi calificată drept grup. Deși persoanele se pot influența unele pe altele - dacă o persoană privește în sus, pe bolta cerului, probabil alte persoane o vor urma -, ele nu interacționează cu adevărat. Grup adevărat înseamnă două sau mai multe persoane care se influențează una pe alta prin interacțiune socială (vezi Forsyth, 1990). Influența apare din informația pe care membrii grupului o schimbă între ei.

Interacțiunea și influența sunt numai două dintre atributele ce caracterizează grupul. Acesta mai are și alte caracteristici. Grupul are un scop sau o rațiune de a fi. în legătură cu aceasta, o distincție generală poate fi făcută între *grupurile instrumentale* și *grupurile afiliative* (vezi Horowitz și Bordens, 1995). Cele instrumentale există pentru a îndeplini o anumită sarcină sau pentru a atinge un anumit scop. De exemplu, un juriu este un grup instrumental, al cărui scop este acela de a constata adevărul plângerii prezentate la tribunal și de a ajunge la un verdict. O dată atins scopul, juriul se dispersează. Grupul afiliativ există din rațiuni mai generale și mai sociale. De exemplu, ne unim într-o formațiune pentru că dorim să fim parte a acelui grup, dorim să ne asociem cu persoane cu care ne place să fim împreună. Putem să ne identificăm cu valorile și idealurile acelui grup. Ne putem deriva plăcerea, autoaprecierea și chiar prestigiul din afilierea la un grup.

O altă caracteristică a grupului este aceea că membrii săi împărtăşesc percepţiile modului în care se comportă. Din aceste percepţii împărtăşite emerg *normele de grup* sau expectanţele privind conduita acceptată. Normele pot influenţa puternic conduita individuală.

într-un grup adevărat, fiecare membru are o *funcţie* particulară şi un rol de jucat pentru realizarea scopului de grup. Uneori, acest rol este definit formal, dar el poate fi şi informai. De exemplu, în situaţia când nici unul dintre membrii grupului n-a fost ales lider, una sau două persoane ajung de obicei să preia comanda ori să ghideze grupul.

Membrii grupului au legături emoţionale unii cu alţii. Aceste legături sunt influenţate de cât de bine se simt împreună diferiţii membri ai grupului şi de cât de mult se simpatizează unii pe alţii.

Membrii grupului sunt *interdependenţi.* Ceea ce înseamnă că ei au nevoie unul de altul pentru a realiza scopuri de grup. După R. Bales, grupul reprezintă un număr de indivizi angajaţi în interacţiune unii cu alţii, angajaţi într-o simplă întâlnire de tipul *face-lo-face* sau într-o serie de asemenea întâlniri; în cadrul acestor întâlniri fiecare membru primeşte anumite impresii sau percepţii de la fiecare alt membru şi emite reacţii de răspuns către ceilalţi (vezi Bales, 1950). T.W. Mills socoteşte că grupul este o unitate compusă din doi sau mai mulţi indivizi care vin în contact pentru atingerea unui scop comun (vezi Mills, 1967). După Bass, grupul reprezintă o colecţie de indivizi a căror existenţă în colecţie este recompensatoare pentru indivizi (vezi Bass, 1960). Kurt Lewin, Fred Fielder definesc grupul în termeni de interdependenţă a membrilor lui.

Toate aceste definiţii clasice se concentrează asupra percepţiei individuale, recompensei individuale, scopurilor şi resurselor individuale. Ele sunt în legătură cu ideea mai veche a lui F.H. Allport că grupurile sunt reale numai în mintea indivizilor, că ele sunt simple modele de gândire, simţire şi comportament împărtăşite între membrii grupului şi că există numai conduite ale indivizilor (vezi Allport, 1924). Aşa cum vom vedea mai departe, dezbaterile privind definirea realităţii grupurilor continuă.

### 1.2. De ce se formează grupurile ?

Oamenii au existat în grupuri înainte de începuturile istoriei. Valorile de grup au supravieţuit. Grupurile se formează datorită faptului că ele vin în întâmpinarea nevoilor pe care indivizii nu şi le pot satisface de unii singuri. Grupul ne ajută să ne satisfacem o varietate de nevoi. în multe cazuri, aceste trebuinţe - biologice, psihologice, sociale - nu pot fi separate unele de altele. Este un avantaj evident ca indivizii să se grupeze. Sociobiologii, care cred că există o bază biologică pentru toate comportamentele, sugerează că omul timpuriu a dobândit o bună şansă de a supravieţui atunci când s-a unit cu semenii săi în grup. Vorbind în termeni de selecţie naturală, evoluţia i-a favorizat pe aceia care au preferat grupul, şi nu pe aceia care au preferat să trăiască în izolare (vezi Wilson, 1975). Noi moştenim această preferinţă de la predecesorii noştri. Dar grupul satisface mai mult decât nevoile biologice. El satisface, de asemenea, nevoile psihologice. Primele noastre experienţe s-au produs în contextul grupului de familie, Unii cred că reacţiile noastre adulte la grup îşi extrag energia din sentimentul acestei legături cu familia. Aşa se face că noi reacţionăm la grup cu aceleaşi sentimente

pe care le manifestăm fată de mamă și față de tată (vezi Schutz, 1983). Mulți adepți ai cultelor religioase manifestă un devotament extrem față de grupul lor (vezi McCauley și Segal, 1987). Sunt secte care sacrifică orice pentru liderul lor. Chiar după o înscenare care se soldează cu moartea mai multor membri ai cultului, supraviețuitorii nu încetează să-1 venereze pe lider. Nevoia de a-și venera liderul, perceput ca figură a tatălui, se situează deasupra oricărui alt considerent.

Grupul satisface, de asemenea, o varietate de nevoi sociale, cum sunt nevoia de suport, de contact, de informații, nevoia de protecție contra singurătății. Grupul face ca oamenii să suporte mai ușor anxietatea și stresul. Omul este o ființă socială. N-o ducem bine când suntem izolați. Cercetările arată că izolarea socială, absența contactului social, are efecte nocive asupra sănătății, asemenea fumatului sau lipsei exercițiului fizic (vezi Brannon și Feist, 1992).

Grupul satisface nevoia omului de comparare socială. Comparăm sentimentele, opiniile, conduitele noastre cu ale altor oameni, îndeosebi când nu suntem siguri cum trebuie să acționăm și să gândim (vezi Festinger, 1954). Ne comparăm cu alții care ne sunt asemănători pentru a căpăta o informație acurată cu privire la modul de a acționa. Cei din grupul la care aderăm ne sugerează adesea cărțile pe care să le citim, filmele pe care să le vedem, hainele pe care să le îmbrăcăm. Comparația socială ne ajută să obținem o informație de consolare, de ușurare. De exemplu, elevii pot să fie mai apți de a-și proteja autoaprecierea când știu că alții din clasă stau mai prost la examene. Elevul B se compară cu elevul C, iar elevul D se compară cu cel ce eșuează. Noi, oamenii, ne simțim ușurați să constatăm cum altul face un lucru chiar mai prost decât noi. Aceasta este o comparație spre înapoi, spre în jos, procesul de comparație începând să se facă în raport cu cei mai puțin norocoși.

Grupul joacă un rol important în influențarea autoaprecierii individuale. In fapt, indivizii își derivă conceptul lor de sine de la toate grupurile cu care se identifică și în raport cu care își mențin calitatea lor de membru, indiferent dacă grupul este o echipă de fotbal sau o bandă de delincvenți. Marilyn Brewer sugerează că indivizii se asociază în grupuri mici, cum ar fi echipele, pentru a rezolva două nevoi conflictuale: nevoia de a se diferenția de alții și nevoia de a se identifica cu grupul. Teoria **distinctivitățU optime** a lui Brewer sugerează că individul încearcă să echilibreze aceste două trebuințe competitive. **Când o trebuință (fuziunea cu grupul)** este **satisfăcută, atunci cealaltă trebuință (distinctivitatea individuală)** este activată (vezi Brewer, 1993).

Indivizii obțin mult din autoaprecierea lor, comparând grupul lor cu alt grup (vezi Sleek, 1993). Dacă grupul lor lucrează mai bine ca alt grup, atunci autoaprecierea individuală crește. Autoaprecierea este de asemenea afectată atunci când ne comparăm cu alți membri ai grupului. Brewer (1993) a arătat că, atunci când observăm un membru al grupului nostru acționând într-un mod demn de laudă, aceasta ne sporește autoaprecierea. Dar dacă membrii grupului greșesc, autoaprecierea descrește.

Grupul este o invenție socială practică. Membrii grupului își pot uni resursele, se pot inspira din experiențele altora pentru a rezolva problemele pe care ei nu sunt capabili să le rezolve singuri. Unele grupuri, cum este familia, formează un tot social și economic, care funcționează ca unitate în societatea largă.

Multe grupuri sunt gata făcute: familia, vecinătatea. Alte grupuri se constituie într-o manieră activă. Ce anume îi motivează pe indivizi să adere la grup? De ce unii

preferă să întâlnească grupul mai degrabă decât să acționeze singuri ? Pentru că grupul le permite să-și îndeplinească unele nevoi. Cineva care dorește să devină un vorbitor mai bun va adera la un club de oratorie. Individul care vrea să-și învingă problemele legate de alcoolism poate să adere la un grup al alcoolicilor anonimi. Mult din ceea ce împinge individul să se asocieze cu grupul ține de nevoia de a se fortifica pe sine. Grupul favorizează sentimentul de bunăstare și de autoapreciere (vezi Tajfel, 1982). Deși faptul de a întâlni noi grupuri își are costurile sale - timp, efort, stabilirea de noi cunoștințe în situații nefamiliare -, oamenii cred că autoîntărirea pe care o experimentează ca membri ai grupului va contrabalansa aceste costuri.

# 2. Individul și grupul

## *2.1. Diverse puncte de vedere*

In legătură cu problema raportului dintre individ și grup se ridică întrebări de genul următor: cum anume cunoștințele despre dinamica și dezvoltarea grupului sporesc înțelegerea de către noi a dezvoltării personalității individuale ? Influențează calitatea de membru al grupului caracteristicile psihologice ale persoanei ? Sunt caracteristicile de personalitate - valorile, trebuințele, atitudinile, conduita - unice pentru persoana respectivă, sau sunt produsul influenței de grup suportate de individ în cursul vieții sale? Dacă dezvoltarea personalității individuale este influențată de calitatea de membru al grupului, cum poate fi de ajutor individului cunoașterea funcționării de grup ? Poate conștientizarea proceselor de grup să-1 ajute pe individ în dezvoltarea și menținerea unui concept de sine pozitiv? Poate o asemenea cunoaștere să ajute la rezolvarea unor probleme individuale, la creșterea calității vieții ?

în epoca modernă s-a pus un accent deosebit pe individ ca unitate a societății (vezi Spence, 1985). Indivizii sunt văzuți ca fiind capabili să-și modeleze liber propria identitate, să-și aleagă scopuri proprii și să dea socoteală de acțiunile proprii. Persoana este văzută ca fiind separată de contextul ei. Identitatea personală este considerată ca precedând și fiind distinctă de calitatea de membru al grupului. Indivizii își aleg liber rolurile pe care le joacă în grupurile în care optează să se unească. Eul real este distinct de calitatea de membru și este numai minimal influențat de aceasta (vezi Sampson, 1989).

Supremația individului este un concept relativ nou în istoria umană. în era premodernă, familia constituia unitatea de bază a societății. Indivizii erau definiți prin contextul lor social și erau subiecții și produsul ambianței sociale în care trăiau *(ibidem)*. Rolurile și persoanele erau același lucru. Un eu real, separat și distinct de calitatea de membru al grupului, era de neconceput. Dacă indivizii sunt produsul grupurilor lor, atunci ei nu influențează modelarea grupurilor, instituțiilor și culturii din care fac parte. Când acest punct de vedere a fost prevalent, n-a existat democrație. Indivizii aveau o influență redusă sau nu aveau nici o influență în societate. Câtă vreme indivizii sunt reduși la funcția de interpreți ai rolurilor prescrise social, scopul este stabilitatea.

nu progresul. De asemenea, dacă indivizii sunt creați de grupuri, atunci schimbările inițiate individual sunt imposibile, întrucât indivizii nu influențează. Ei sunt influențați. Astfel, calitatea vieții individuale proprii este total în afara controlului personal. Calitatea vieții depinde de circumstanțele propriei nașteri și de calitatea de membru al grupului.

Pe de altă parte, dacă indivizii își creează liber propria viață, relativ neîmpovărați de calitatea de membru al grupului, un alt tablou se conturează. Societatea este modelată prin scopurile și dorințele indivizilor care trăiesc în interiorul ei. Rolul conducerii sociale este acela de a asigura indivizilor libertatea, aceștia urmărindu-și scopurile, care să nu interfereze cu scopurile altora. Guvernul, de exemplu, se simte puțin responsabil pentru indivizi, întrucât calitatea vieții fiecăruia se află în mâinile fiecărei persoane. Dacă persoana se află în dificultate economică, vina este a ei. Problemele psihologice constituie și ele mai degrabă responsabilitatea persoanei decât a altor instituții sociale. Problemele sunt învinse personal, prin voință și putere.

Punctul de vedere individualist este reprezentativ pentru societatea modernă. Punctul de vedere asupra omului ca produs al societății ar reprezenta o reminiscență a societăților feudale și monarhice. Indiferent cum privim problemele - ca personale sau sociale -, vom fi determinați de punctul nostru de vedere asupra individului. Dacă abuzul de droguri este văzut ca o problemă personală, este de așteptat să se intervină prea puțin la nivel instituțional. Dacă însă vedem individul ca produs al ambianței sale, intervenția instituțională va fi singura alternativă așteptată. Rămâne încă în picioare căutarea unui răspuns la problema elegant pusă de G. Allport: cum poate această natură umană să depindă indiscutabil de existența primară a proiectelor culturale și de rolurile ei într-o structură socială predeterminată, când ea este în același timp p persoană unică, capabilă să selecteze și să respingă influențele ambianței culturale și care, la rândul ei, creează noi forme culturale pentru ghidarea generațiilor viitoare (vezi Allport, 1968)?

Cum pot indivizii să fie creați și în același timp să fie creatori de noi grupuri, instituții și societăți ale căror părți sunt? Care punct de vedere este adevărat? Sunt adevărate amândouă? Sau nu este nici unul adevărat?

Adevărul este că indivizii sunt profund afectați de ambianța lor socială. Multe dintre caracteristicile personalității individuale pot fi descrise cu mai multă acuratețe ca fiind conduite normative ale unor subgrupuri sociale particulare. Personalitatea și identitatea personală sunt afectate de contextele 'sociale. Nu ar fi totuși rezonabil să presupunem că indivizii nu sunt coerenți în gândurile, sentimentele și acțiunile lor sociale. Indivizii și grupurile sunt inextricabil îmbinați într-un sistem de influențe mutuale. Desigur, „cantitatea" de influență exercitată de indivizi și grupuri nu este obligatoriu aceeași. Expresia caracteristicilor personalității unice poate fi susținută de ambianța socială. De exemplu, curajul, valorile și atitudinile lui Nelson Mandela sunt admirate de mulți, de la un capăt la altul al lumii. Acest suport internațional a permis unei personalități unice să influențeze valorile și normele grupurilor, instituțiilor și națiunilor. Aspirațiile proprii și exprimarea de sine pot fi limitate sau extinse prin realitățile concrete ale culturii și structurii sociale din care persoana face parte (vezi Kleiner și Okeke, 1990).

Punctul de vedere promovat de mulți psihologi ai personalității, care accentuează importanța individului, presupune că notele individuale de personalitate rămân relativ stabile de-a lungul timpului și sunt afectate minimal de grup si de situațiile sociale. Personalitatea este văzută ca predictibilă si stabilă. Cercetarea ar trebui să demonstreze această stabilitate și să determine originea personalității individuale (vezi McCrae și Costa, 1982). Punctul de vedere al psihologilor sociali și al unora dintre psihologii personalității este că personalitatea se schimbă în diverse contexte sociale. Grupurile și situațiile sociale pe care persoana le întâlnește îi influențează gândirea, atitudinea și conduita. Cercetările în acest domeniu încearcă să demonstreze schimbarea personalității individuale și să descrie efectele diferitelor situații sociale asupra individului (vezi Asch, 1951; Latane, 1981; Lewin, 1943; Zimbardo, 1975).

Aceasta a făcut ca mulți oameni de știință să conchidă că ambele puncte de vedere au validitate și că trebuie integrate într-o perspectivă unitară. Oamenii nu se conformează strict normelor sociale, dar nici nu raționează ca și cum n-ar fi afectați de familie, grupuri sau culturi. A descoperi procesele care permit indivizilor să fie în același timp constanți și maleabili reprezintă sarcina cercetărilor sociale curente.

Punctul de vedere potrivit căruia individul și ambianța sa socială operează într-un sistem de influențe mutuale nu este nou. Formula lui K. Lewin (1951), C - f(P,E), rămâne un mod rezonabil de a descrie acest punct de vedere integrativ asupra persoanei. Conduita este funcție de persoană și de ambianța psihologică a persoanei. Ceea ce persoana face în situație depinde de caracteristicile, impulsurile, nevoile operative din momentul respectiv și de normele și structura socială a situației în care se află. Lewin crede că percepția individuală a acestor norme și valori este cheia înțelegerii modului cum se va comporta persoana. Ambianța influențează persoana în așa măsură încât individul percepe influența și-i răspunde. După Lewin, alți autori au argumentat că ambianța are efecte reale, în multe cazuri indiferent dacă indivizii percep sau nu aceste efecte (vezi Gold, 1990). Ei afirmă că oamenii sunt afectați nu numai de cei cu care au contact de tipul *face-to-face,* ci și de acțiunile indivizilor, grupurilor, guvernelor aflate la mare distanță. Politicile ecologice sau economice ale națiunilor pot limita exprimarea aspirațiilor individuale sau îi pot oferi un suport. Asemenea evenimente îndepărtate pot promova stabilitatea sau schimbarea în caracteristicile de personalitate (credințe, valori, nevoi) individuale.

## *2.2. Interacțiunea selectivă*

A încerca să înțelegem individul luat singur nu este o atitudine adecvată. Individul nu poate fi unitatea de bază a societății, deoarece el este o parte a sistemului influențelor mutuale care includ grupurile cu care interacționează, grupul în care s-a născut, factorii fizici și sociali care operează în lumea din jurul lui. Acest sistem de influențe poate fi socotit unitatea de bază a societății. C = f(P,E,PE): conduita este funcție de persoană, de ambianța reală și de perceperea de către individ a ambianței reale. Știm, de exemplu, că multe caracteristici ale personalității durează peste timp. Cum se poate întâmpla aceasta, întrucât este de asemenea adevărat că grupurile, contextul social

influenţează respectivele caracteristici? Un proces care ne permite să ne explicăm acest fapt este interacţiunea selectiva (vezi Swann, 1987). Autorul socoteşte că oamenii caută in afară grupuri şi contexte sociale care le confirmă percepţiile şi eul şi care permit exprimarea caracteristicilor personale unice.

Căutarea de către indivizi a grupurilor compatibile este ajutată de manifestarea indicatorilor de identitate. Purtăm îmbrăcăminte şi facem uz de titluri şi de auto-descrieri ce îi atrag pe alţii către noi, care vor confirma conceptul nostru despre sine. Dacă întâlnim alte persoane care ne percep în moduri ce nu corespund simţului nostru de identitate, vom încerca să-i convingem să adopte punctul nostru de vedere asupra noastră înşine. îi putem îndepărta pe cei care ne văd diferit sau putem deforma ceea ce afirmă ei, pentru a ne menţine simţul eului. Aşadar, unul dintre modurile prin care ne menţinem un simţ consistent al eului este selectarea, pe cât posibil, a situaţiilor sociale la care participăm. încercăm să schimbăm chiar situaţia care nu oferă un suport identităţii de sine (vezi Baron şi Boudreau, 1987). Drept urmare, indivizii, alegând să interacţioneze în contexte sociale care oferă un suport sentimentului lor de identitate, au un anumit control asupra factorilor care le influenţează personalitatea şi identitatea. Se întâmplă aşa indiferent dacă oamenii au un concept despre sine pozitiv sau negativ. Indivizii care se văd pe sine inadecvat vor căuta situaţii sociale care să le confirme inadecvarea (vezi Swann, 1987). Nevoia de identitate de sine stabilă pare foarte puternică. Este probabil ca oamenii să caute să-şi menţină un concept despre sine stabil din loialitate faţă de grupul care i-a ajutat iniţial să-şi formeze acest concept despre sine. Modelatorul timpuriu al personalităţii noastre şi, eventual, al conceptului despre sine este grupul de apartenenţă în care ne-am născut. Calitatea de membru al sexului, al rasei, al grupului etnic este predeterminată şi, cu rare excepţii, este imuabilă. Alţii semnificativi ne răspund pe baza acestei calităţi de membru şi ne învaţă cum să fim membrii respectivelor grupuri. Multe dintre caracteristicile biologice înnăscute vor fi exprimate în moduri care sunt consonante cu normele de grup, datorită nevoii umane puternice de incluziune şi de acceptanţă. Presiunea de conformare la normele de grup este mare încă din fazele timpurii ale vieţii individului. Indivizii observă propria conduită şi reacţiile oamenilor la ea. Ei compară conduita proprie cu a altora şi îşi construiesc o imagine de sine stabilă (vezi Mead, 1934).

Identitatea persoanei este produsul caracteristicilor înnăscute ale personalităţii, al experienţei singulare, al alegerilor individuale, al calităţii de membru al grupului. Personalitatea se formează în contextul interacţiunii cu alţii, care întăresc normele şi valorile acestor grupuri şi modelează calităţile ei unice pentru a asigura conformitatea cu respectivele norme şi valori.

Fiecare persoană este un profil complex al identităţilor de grup sau al socio-identităţilor ce rezultă din procesele de grup (vezi Babad, Birnbaum şi Benne, 1983). Şi socioidentităţile includ rasa, sexul, etnicitatea, vârsta, vocaţia, religia, afinităţile politice. Cu fiecare dintre aceste identităţi încep moduri prescrise de gândire, simţire, conduită, pe care individul trebuie să le integreze aspectelor sale de personalitate unice sau înnăscute. Calităţile bazale de membru al grupului îi determină pe alţii să ne răspundă ca membri ai acestor grupuri primare. Ei se vor relaţiona cu noi în raport cu

predispozițiile culturale prevalente privind calitatea bazală de membru al grupului. De exemplu, oamenii vor răspunde diferențiat la afirmare sau la extraversiune în funcție de rasă, de sex sau de calitatea de membru al grupului etnic al individului care etalează această caracteristică. Finalmente, persoana poate accentua sau atenua exprimarea acestei caracteristici ca rezultat al răspunsurilor pozitive sau negative din partea altora. Este de reținut că grupurile nu creează norme pentru toate conduitele, atitudinile sau sentimentele. Normele sunt create pentru a asigura conformitatea cu valorile și credințele de grup esențiale. în alte arii, indivizii au o anumită latitudine in a-și exprima unicitatea. Drept rezultat, diferențele individuale vor fi notate chiar în interiorul grupului compus din persoane cu profiluri socioidentitare similare.

Faptul că nu toate atitudinile, sentimentele, conduitele sunt reglementate prin corpuri legiuitoare de grupuri și de societate este cheia înțelegerii stabilității și variabilității personalității individuale. Numai unele dintre caracteristicile unice ale persoanei cad sub incidența normelor sociale. învățăm să ne exprimăm sau să inhibăm o anumită parte din noi înșine în diferite rețele sociale pentru a fi conformi cu normele și valorile acelei rețele. Alte aspecte ale eului nu sunt totuși afectate de acest proces și rămân relativ stabile pe parcursul vieții individului.

Identitatea de sine este profund afectată de calitatea de membru al grupului în care persoana s-a născut. Individul caută în afară acele tipuri de grupuri pe care le percepe ca suport al sensului eului. Dacă este prost înțeleasă sau forțată să interacționeze cu un grup ale cărui vederi despre ea sunt discrepante cu ale sale proprii, persoana va încerca să modifice vederile grupului. în caz că nu reușește acest lucru, ea își poate schimba percepția de sine pentru a se acomoda la vederile grupului.

Indivizii pot să modifice anumite aspecte ale grupului căruia îi aparțin. Aceasta se poate întâmpla în cel puțin două moduri. Primul: întrucât grupul nu-și exercită legislația asupra tuturor aspectelor exprimării de sine a membrilor, calitățile personale unice pot influența elementele culturii de grup și ale structurii sociale. Al doilea: grupul poate să aibă nevoie de caracteristicile unice ale individului pentru a-și atinge scopurile. în acest caz, grupul poate oferi suport sau poate încuraja aceste calități ale persoanei. Procesele de dezvoltare a indivizilor, grupurilor, instituțiilor, societății sunt legate inextricabil. Agregatul de condiții sociale și culturale care influențează viața individului sau a comunității formează ambianța acestora. Ambianța socială în care indivizii trăiesc și cresc natural sau normal este grupul. Relațiile dintre indivizi și ambianța lor socială din grupuri afectează atât psihologia indivizilor, a grupurilor, cât și condițiile ambianței sociale largi. Grupul matur, funcțional contribuie la eficiența și maturizarea indivizilor lui și invers. Contextul social larg în care operează indivizii și grupurile influențează și poate fi influențat de indivizi și grupuri. Bunăstarea grupului este crucială pentru bunăstarea indivizilor. Valorile, credințele și normele acestor grupuri limitează sau intensifică exprimarea de sine, autodeterminarea și conceptul despre sine.

# 3. Realitatea grupului ca obiect al dezbaterilor contemporane

## *3.1. Grupul - o realitate evidentă*

Cu peste o sută de ani în urmă, în 1895, Gustave Le Bon arăta că grupul este foarte real și potențial periculos. Grupul depășește mințile membrilor săi și îi poate face să se comporte într-o manieră sălbatică. Observațiile se bucură de confirmări recente, constatându-se o reemergență a bandelor de stradă tinere, care atacă trecătorii inocenți, și a bandelor de teroriști de dreapta sau de stânga, care sechestrează persoane și pun condiții guvernelor.

S-ar crede că atunci când examinăm grupul vedem o colecție de indivizi și că indivizii au o realitate fizică clară. Realitatea fizică a grupului nu ar fi atât de evidentă, în consecință, tindem să studiem mai mult membrii individuali decât grupul ca un tot (vezi Agazarian și Peters, 1981). De ce? Pentru că ființa individuală, ca și obiectul fizic, are „granițe", este solidă. Realitatea ei poate fi constatată prin utilizarea tuturor simțurilor noastre: o putem atinge, vedea, auzi, mirosi. Cu toate acestea, unii factori care ne organizează percepția obiectului sau ființei individuale pot fi aplicați și la grup. Atunci când determinăm dacă un număr de persoane sunt o entitate, luăm în considerație proximitatea si granițele. Un număr de indivizi care sunt percepuți ca similari sub un anumit aspect, care sunt observați într-o proximitate strânsă și împărtășesc o soartă comună formează o entitate. Așa cum recunoaștem un ecosistem, compus din animale, plante, bacterii, ca fiind o entitate, tot astfel în experiența zilnică recunoaștem grupurile ca entități. Vorbim de înfrângerea unei echipe sportive, de succesele unei echipe de lucru, de conduita unei clase. în mintea noastră, un ecosistem sau un grup apare ca o entitate compusă din elemente interdependente. Este de consemnat natura interdisciplinară a interesului pentru studiul grupurilor. Cercetarea grupurilor este prezentă în psihologia socială, educație, sociologie, psihologia clinică, afaceri, comunicare, științe politice, psihologia organizațională, economie.

De multe ori, grupurile mici au fost studiate fără să se ia în considerare influența altor afilieri de grup ale membrilor lor. Prin excluderea acestui factor din analiză, cercetările făcute pe grupurile mici au comis eroarea de a atribui diferențele individuale mai degrabă factorului de personalitate decât afilierii indivizilor la grup. Caracteristicile de personalitate ale membrilor grupului au fost asociate cu roluri și conduite de grup (vezi Smith și Cook, 1973). Dominanța și asertivitatea au fost relaționate cu conducerea și participarea, stabilitatea emoțională a fost relaționată cu morala și conducerea (vezi Haythorn, 1953). A început să se afirme că bărbații contribuie mai mult la rezolvarea sarcinii, ei fiind percepuți mai frecvent ca lideri decât femeile (vezi Hare, 1976). Asemenea studii au fost interpretate ca susținând faptul că variabilele individuale - personalitatea și sexul - influențează dezvoltarea grupului mai mult decât variabilele de grup. Această interpretare tinde să se constituie ca suport pentru ideea că grupul este o colecție de indivizi și să sugereze că eficiența și productivitatea de

grup sunt pur și simplu efectul constatării amestecului personalităților individuale. Or, există date care susțin ideea că mai degrabă grupurile modelează conduitele individuale decât invers. De exemplu, indivizii sunt membri ai mai multor grupuri in același timp. Merton si Kitt (1959) descriu două tipuri de grupuri cărora le aparțin oamenii: **grupul de apartenență** - cel căruia individul îi aparține nu voluntar, ci în virtutea unor circumstanțe de naștere sau de viată (de exemplu, grupurile rasiale, etnice, sexuale); **grupul de referință** - grupul căruia îi aparținem sau aspirăm să-i aparținem voluntar și pe care îl utilizăm ca bază pentru judecarea și adecvarea conduitei noastre (de exemplu, grupurile politice, profesionale, sociale, relaționale - de căsătorie, familiale). Ambele tipuri de grupuri au efecte profunde asupra conduitei individuale. Faptul de a fi membru al unui grup de neam, de familie, de muncă, al unor grupuri profesionale, etnice, culturale, religioase, regionale, naționale ne influențează atitudinile, valorile, sentimentele, conduita.

Să luam, de exemplu, **Influenta etnică.** Studiile estimează că diferențele naționale și etnice pot fi determinanți mai importanți ai conduitei decât diferentele filosofice sau cele de sistem economic. Etnicitatea a fost definită ca o caracteristică a unor subgrupuri istoric unice. Această caracteristică se transmite prin rețelele de familie și este reținută pentru multe generații (vezi McGoldrick, Rohrbaugh, 1987). Ea a fost descrisă ca fiind determinantul fundamental al valorilor, trebuințelor, percepțiilor, identității și conduitei. Diferențele individuale nu pot fi atribuite numai diferentelor de personalitate, fără să se ia în considerare diferențele de grup etnic. Diferentele de personalitate observate în grupuri sunt adesea utilizate ca suport al ideii că grupurile sunt simple sume de caracteristici individuale. Or, în realitate, ceea ce numim caracteristici de personalitate sunt, de multe ori, caracteristici etnice, ceea ce atestă **originile** de grup ale conduitei individuale.

### *3.2. Rolul diferenfelor de sex în funcționarea grupului mic*

Să examinăm rolul **diferentelor** de sex în funcționarea grupului mic. Aici, diferențele de conduită dintre bărbați și femei reprezintă un suport pentru ideea că însușirea de membru al grupului influențează conduita noastră la fel, dacă nu mai mult, ca diferențele de personalitate.

Grupurile de referință afectează și ele conduita indivizilor. Pregătirea pentru o profesiune particulară nu este numai tehnică, ci și socială. Candidații pentru calitatea de membru al unui anumit grup profesional sunt socializați în direcția păstrării unor atitudini similare, a trăirii vieții în moduri care să fie în acord cu normele profesiunii respective (vezi Janoff, 1992). Ca urmare, noi putem descrie cu o anumită acuratețe omul de afaceri, profesorul, artistul în grup, notând modul de a se îmbrăca, de a-și exprima atitudinile, manierele, conduita.

Membrii unui grup particular sunt relaționați și reacționează nu numai în raport cu acest grup. Atitudinea, sentimentele, comportamentele lor sunt influențate de alte grupuri, cărora ei le aparțin, de asemenea, ca membri (vezi Tajfel, 1982). Se pot naște conflicte interne datorită expectanțelor comportamentale ale diferitelor grupuri cărora individul le aparține. Modul cum un individ este de așteptat să se comporte într-un

grup poate fi diferit de expectanțele altor grupuri. Aceste conflicte tind să fie soluționate în favoarea rolului de membru considerat cel mai important (vezi Reilly, 1978). **Caracteristicile de personalitate** - dominanta, pasivitatea, rata de participare, expresia afectivă - pot fi distinse cu mai multă acuratețe drept conduite normative cerute de calitatea de membru al unui grup particular sau de membru al unui grup de referință (vezi Ryff, 1987). Conduita individuală, percepută ca tipică de componenții grupului, poate fi solicitată de grup ca și cum ar fi inițiată de individ. De exemplu, dacă grupul așteaptă ca o membră a sa să fie emoțională, aceasta poate răspunde corespunzător, confirmând așteptările de grup (vezi Eagly, 1983). în concluzie, teoriile bazate pe procesele individuale, care au animat mult timp câmpul psihologiei sociale, par inadecvate pentru a da explicații privind conduita socială.

Societatea umană, în toată preistoria ei, a constat în lupta grupurilor mici pentru a supraviețui, iar supraviețuirea a fost promovată nu atât prin realizările individuale, cât mai ales prin calitatea grupului (vezi Hogan, 1975). Grupul care a dezvoltat o organizare socială eficientă, definită în termeni de structură de conducere, diviziune a muncii, sisteme de comunicare, transmitere a cunoștințelor, a dobândit un avantaj adaptativ. Raționamentul de acest gen duce la două concluzii: cultura și organizarea socială, mai degrabă decât mărimea creierului, reprezintă cheia succeselor evolutive ale omului; omul a evoluat ca ființă ce trăiește în grup, care produce cultură, respectă normele, este legată de instituții sociale. Conduita umană poate fi înțeleasă numai privind-o în contextul în care se produce și în funcție de modul cum instituțiile sociale se influențează reciproc și influențează individul. însuși conținutul minții noastre și conceptul despre sine sunt învățate în interacțiunile cu ceilalți (vezi Mead, 1934). Conduita individuală este motivată de influențele și tensiunile care afectează individul într-un moment dat, într-o situație socială particulară.

Grupul nu este o simplă colecție de indivizi, ci un set de relații și roluri. Pentru a înfelege indivizii trebuie să învățăm mult despre situațiile și instituțiile sociale și despre legile care le guvernează. Rolul deținut în grup alterează conduita individului. Cine își asumă rolul de gardian de închisoare devine mai punitiv.

Alte evidențe ale realității grupului includ cercetarea consistenței dezvoltării grupului, indiferent de caracteristicile membrilor individuali (vezi Bennis și Shepard, 1956; Caple, 1978). Scopurile de grup exercită o influență considerabilă asupra conduitei individuale. Ambianța fizică in care operează grupul afectează structura și productivitatea grupului. Cantitatea de coeziune din grup afectează diferențiat moralul, comunicarea și productivitatea. Normele și regulile de grup influențează, de asemenea, conduita individuală și rezultatele de grup. Modul cum înțelegem faptele, evenimentele și pe noi înșine, modul cum ne comportăm și cum judecăm corectitudinea conduitei noastre depind de calitatea noastră de membri ai grupului.

Investigațiile utilizând ca unități de analiză grupul și individul oferă o înțelegere mai deplină a experienței umane. Grupurile variază ca mărime de la doi la milioane de oameni și nu putem înțelege grupurile mici fără referire la sistemele mari care le influențează. Ne-am născut într-un număr de grupuri și aceste grupuri modelează profund ceea ce suntem și ceea ce putem deveni. Grupul extinde sau limitează alegerile personale, extinde sau limitează șansele noastre de supraviețuire fizică și psihologică (vezi Moscovici, 1990).

### *3.3. Ciclul de viață a calității de membru al grupului*

Membrii grupului pot trece printr-un set ordonat de stadii ale ciclului de viață a calității lor de membri (vezi Moreland și Lewine, 1982). în figura de mai jos este redat modelul socializării membrilor grupului văzut în timp.

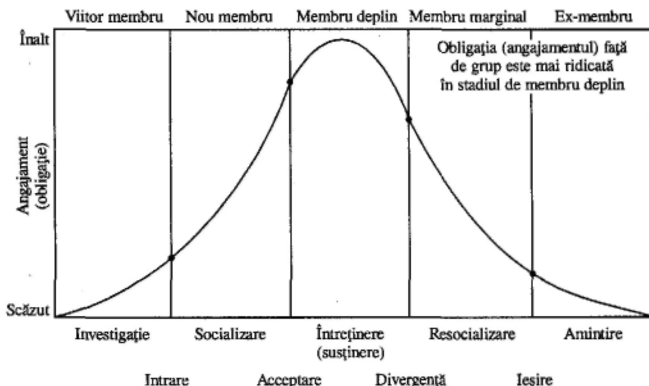



Fig. 1. *Ciclul de viață a calității de membru al grupului* (*apud* Moreland și Levine, 1982)

Membrii trec prin serii predictibile de stadii, de la investigarea grupului, traversând ipostaza de membru deplin, până la ieșire sau plecare, când rămâne doar amintirea de fost membru.

Acest ciclu nu se aplică oricărei persoane care se unește cu grupul, dar este o descriere generală a felului cum evoluează mulți oameni. Rezultă că există cinci stadii ale experienței de membru în grupul mic. Primul stadiu implică un set de activități de investigație în care grupul și membrul potențial al grupului se examinează reciproc. Dacă persoana decide să intre în grup, se produce un proces de socializare (stadiul al doilea). Nou-venitul și membrii stabili constată modalități de acomodare unul cu altul. Cel dintâi capătă cunoștințele necesare pentru a funcționa în noul grup și este încurajat să se supună normelor grupului. în stadiul al treilea al ciclului, nou-venitul este complet acceptat, demn de calitatea de membru. în acest stadiu de menținere, grupul joacă un rol central în viața membrului. Acesta poate primi acum un rol de conducere sau poate face altceva în beneficiul grupului. Ajunsă în acest punct, trecerea membrului prin grup începe să descrie o curbă descendentă. Membrul respectiv poate începe să constate că grupul nu-i mai satisface scopurile la nivelul dorit sau că el nu mai este perceput ca un membru de valoare. Aceasta se întâmplă atunci când membrul manifestă

dezacord fată de normele de grup. Dacă persoana este un membru cu statut înalt, atunci va fi mai puțin probabil ca grupul să facă o problemă din aceasta. Alți membri ai grupului vor încerca să-1 determine pe cel care deviază să revină la linia inițială, să-1 resocializeze orientându-1 în sensul curentului principal al grupului. O astfel de încercare poate implica tentativa de a satisface nevoile membrului pentru a-1 păstra în grup. De exemplu, dacă un membru valoros al grupului unei formațiuni industriale este căutat pentru altă slujbă, colegii lui pot sili compania să-i ofere mai mulți bani sau să introducă schimbări în rolul lui de muncă pentru a încerca să-1 păstreze.

Ieșirea din grup se petrece gradual, nu brusc. Această încercare de a resocializa membrul îl ajută să se simtă dorit și probabil că ajută, de asemenea, la diminuarea vinovăției pe care alți membri ar putea-o simți după plecarea lui. O dată ce persoana a plecat din grup, intervine o perioadă de amintire. Aceasta poate dura foarte puțin timp sau poate persista pe tot parcursul vieții membrului plecat.

## 4. Grupurile, organizațiile și societatea

Grupul mic este un mecanism al marii societăți (vezi Slater, 1966). Grupurile moderne operează rareori izolat. Ele funcționează în interiorul granițelor organizațiilor și instituțiilor și operează în contextul unor societăți particulare. în era comunicării de masă, ele pot fi influențate de mecanismele fenomenelor care transcend granițele naționale. Evenimentele internaționale, economia internațională și condițiile sociale, ambianța organizațională ori ideologiile alternative sunt câteva dintre fenomenele de macronivel care pot influența grupurile mici. Mult timp grupurile au fost considerate entități izolate, care n-ar fi afectate de societatea largă. Structura grupului este influențată de societatea largă și o reflectă pe aceasta. Modul în care structurile și procesele de grup se dezvoltă, se mențin și se schimbă reflectă modelele societate de dezvoltare și de alterare a unor elemente similare. Acest lucru nu este surprinzător, întrucât însăși societatea și cultura sunt produse ale interacțiunii de grup mic. Grupurile mici au dezvoltat o organizare socială eficientă, definită în termeni de structuri de conducere, de diviziune a muncii, de sisteme de comunicare, de transmitere de cunoștințe (vezi Hogan, 1975).

Procesele care creează sistemul culturii și structurile organizaționale ale grupului mic sunt precursorii proceselor ce se petrec la macronivelul culturii și societății. Originile proceselor organizaționale ale societății de masă se regăsesc în grupurile mici. Societatea de masă implică o dinamică mai complexă decât cea din grupurile mici, dar o serie de similarități se păstrează. Studiul grupului mic ajută mult la înțelegerea sistemului social larg și invers. Grupurile mici devin mai complexe peste milenii. Un trib izolat, cu o interacțiune redusă sau noninteracțiune cu alte grupuri, reclamă un sistem mai puțin complex de organizare decât un grup mic de astăzi. Grupurile mici moderne există în contextul societății de masă. Normele și valorile organizării la nivel social influențează grupurile mici în mod profund. Membrii unui grup modern sunt rareori membri ai unui singur grup. Ei au calități de membri

multiple. De aceea, ei prezintă o diversitate considerabilă in ceea ce priveşte pregătirea, statutul, rolurile, atitudinile şi conduita. Integrarea în grup şi dezvoltarea unor vederi şi planuri consensuale sunt, în consecinţă, mai complicate, mai dificile (vezi Back, Bunker şi Dunnagan, 1972). Mobilitatea, o altă caracteristică a vieţii moderne, face ca solidaritatea (coeziunea) de grup, loialitatea faţă de grup şi stabilitatea în grup să fie mai greu de obţinut decât în grupurile sedentare, izolate. Crescând numărul factorilor care influenţează grupul, însuşi studiul grupurilor mici devine mai dificil.

Grupul ajută indivizii să-şi realizeze scopurile şi sarcinile pe care nu le-au putut realiza singuri. Grupul mic poate fi suficient pentru asigurarea îndeplinirii multor sarcini şi scopuri. De exemplu, pentru a planifica o petrecere, a zugrăvi o casă, a aduna recolta de pe o mică parcelă, un grup este o formaţiune ideală. în schimb, a face aprovizionarea pentru o masă de 500 de oameni, a zugrăvi 10-20 de case în două-trei săptămâni şi a aduna recolta de pe mai multe sute de hectare - toate acestea necesită multe grupuri. Şi activităţile lor necesită o coordonare. Pentru a realiza această sarcină mai largă şi mai complexă este necesară dezvoltarea unei **organizaţii**: Schein (1980) descrie organizaţia ca pe un „cluster" de grupuri. Aceste grupuri devin subgrupuri ale organizaţiei totale şi sunt influenţate de cultura care se dezvoltă în organizaţie ca *tntreg*. Grupurile, organizaţiile sunt influenţate de instituţii, de societatea şi cultura din care fac parte. Caplow (1983) defineşte, de asemenea, organizaţiile drept un „cluster" de subgrupuri. Fiecare subgrup este o organizaţie în miniatură, iar trăsăturile lui seamănă cu cele ale organizaţiei largi şi viceversa. După Caplow, toate organizaţiile umane au caracteristici similare. Fiecare organizaţie are o identitate colectivă, membri, scopuri, sarcini, un program, o structură de îndeplinire a activităţii, un teritoriu, norme, o diviziune a muncii. Astfel, dinamica grupurilor mici şi sistemele organizaţionale largi au multe elemente în comun. Sistemele largi sunt totuşi mai complexe. Dezvoltând scopuri împărtăşite, modele de comunicare, structuri, sisteme manageriale, coeziune, mecanisme pentru rezolvarea conflictelor, conţinând mai multe grupuri şi subgrupuri, organizaţia este mult mai complexă.

Katz şi Kahn (1978) descriu organizaţiile ca pe nişte sisteme multidimensionale. Variatele subgrupuri ale organizaţiilor pot coopera sau concura, pot împărtăşi sau nu informaţia, valorile, lucrurile similare sau diferite. Coordonarea mai multor grupuri poate fi o sarcină dificilă.

O importantă caracteristică a organizaţiei este aceea că o bună parte din activitatea sa se face în grup sau în echipe. Grupurile de lucru sau echipele au fost descrise ca fiind **blocul constructor de bază al organizaţiei** (vezi French, Bell şi Zawacki, 1989). Dacă grupurile organizaţionale funcţionează eficient, organizaţia funcţionează la fel. Dacă funcţionarea internă a grupurilor organizaţionale sau abilitatea lor de a se relaţiona unele cu altele este slabă, eficienţa organizaţională devine puţin probabilă (vezi Ivancevich şi Matteson, 1987).

Viabilitatea organizaţiei şi succesul ei sunt influenţate de doi factori majori: abilitatea de a influenţa grupurile sale constitutive pentru a lucra pe direcţia scopurilor de grup; abilitatea de a crea şi a menţine relaţii intergrupale de cooperare. Conduita de grup este o funcţie de grup şi de ambianţa sa psihologică (vezi Agazarian şi Peters, 1981; Lewin, 1951). Modul cum operează grupul este afectat de factorii intergrupali:

nivelul lor de dezvoltare, coeziunea, structura de comunicare. Aceste procese sunt afectate la rândul lor de ambianta in care grupul operează. După Ancona (1987), ambianta grupului o constituie organizaţia în care este situat şi ambianta lor de sarcini externe, care furnizează grupului un *„input"* şi primeşte de la acestea un *„output"*. Entităţile care pot conta ca parte a ambianţei de sarcină externă pot fi, de exemplu, agenţii guvernamentali, consumatorii, grupurile politice, cei care se ocupă cu aprovizionarea. Aceste entităţi pot mări sau diminua eficienţa organizatională a grupului prin activităţi cum sunt: sporirea sau diminuarea reglementărilor privind sarcina sau produsul de grup, creşterea sau descreşterea accesului la resursele de grup necesare rezolvării sarcinii, sporind sau diminuând cerinţa pentru produsele de grup, stimulând sau inhibând opinia publică pozitivă privind grupul.

Există mai multe vederi teoretice privind modul cum organizaţia influenţează dinamica membrilor grupurilor. Teoria sistemelor deschise a lui Bertalanffy (1968) se bazează pe ideea că sistemele dinamice există prin schimbul continuu dintre componente. Grupurile organizaţionale schimbă informaţii şi resurse umane şi fizice. Aceste schimburi pot explica modul în care grupurile devin mai asemănătoare peste timp. Bertalanffy observă că aceleaşi evenimente pot începe să se producă în acelaşi timp în diferite subsisteme din cadrul unei organizaţii, cum se întâmplă, de exemplu, în cazul lucrătorilor din interiorul aceleiaşi organizaţii, dar aflaţi în locuri situate la distantă, care au ajuns Ia concepţii şi concluzii asemănătoare în acelaşi timp. Accesul la informaţie, oameni şi resurse tehnice similare şi alţi factori influenţează grupurile să se structureze ele însele şi să răspundă în moduri paralele.

Kernberg (1978) afirmă că ambianta este un suprasistem care afectează sistemele ce operează în interiorul ei. Burke (1982) adaugă că schimbarea intr-o parte a sistemului afectează toate celelalte părţi ale sistemului ce funcţionează ca un tot. După Lewin (1951), grupurile trebuie să fie studiate în reţeaua lor actuală, deoarece nu pot fi separate de ambianţa lor. Pentru a înţelege dinamica grupurilor, trebuie să ştim ce forţe acţionează asupra lor la un moment dat. Grupurile care operează înăuntrul aceluiaşi sistem sunt interdependente, unul afectându-1 pe altul. Grupurile organizaţionale devin mai asemănătoare peste timp, întrucât ele sunt subiectul unor condiţii ambientale similare.

Durkin (1981), Hirschhorn (1987), Schein (1990) explică procesul prin aceea că subsistemele înăuntrul organizaţiei încearcă să reducă disonanta şi determină alinierea normelor, credinţelor şi conduitelor de bază. Un grup organizaţional îşi bazează, in parte, cultura internă şi structura socială pe percepţia de către membri a modului în care operează alte grupuri din organizaţie. Realizarea echilibrului facilitează dezvoltarea culturii organizaţionale împărtăşite, care se manifestă în modelele de conduită predictibile între membrii organizaţiei şi grupuri. Aceste modele asigură cunoaşterea de către membrii individuali şi de către grup a modului în care trebuie să răspundă în interiorul organizaţiei şi dobândirea capacităţii de a anticipa răspunsurile altora. Rezultatul acestei tendinţe de a urmări echilibrul şi de a crea presupoziţii şi modele de conduite comune înăuntrul grupurilor aflate în interacţiune este abilitatea de a coordona activităţile şi de a lucra pentru un scop comun.

Dar cum se creează cultura comună şi cum încep grupurile să acţioneze concertat? în opinia lui Schein (1996), cultura este rezultatul internalizării de către grup a

valorilor și credințelor fondatorului sau liderului. Cultura care apare este rezultatul co-articulării unor procese de învățare din partea liderului și a membrilor. Alt mecanism de creare a culturii constă în emergența culturii ca urmare a unor incidente critice (vezi Bennis și Shepard, 1956; Schein, 1987). Un eveniment producător de anxietate are loc în sistem. Răspunsul la acest eveniment tinde să se transforme în normă, care devine parte a culturii. De e'xemplu, dacă un membru al organizației își exprimă deschis furia și nimeni nu-i răspunde, norma ce rezultă de aici poate fi aceea că membrii organizației nu își vor exprima furia.

Un alt punct de vedere asupra creației conținutului culturii sugerează ideea că oamenii creează colectiv credințele, valorile, normele și modelele de conduită împărtășite printr-o serie de conversații și argumente (vezi Moscovici, 1990). Presupunerile împărtășite creează o structură particulară de valori, emoții și conduite, pe care membrii organizației le încorporează ca pe ale lor proprii. Peste timp, indivizii și subsistemele din interiorul organizației vor începe să gândească, să simtă și să acționeze relativ la unison. Acest punct de vedere asupra modului în care este creată cultura are ca premisă faptul că grupurile ce operează înăuntrul aceluiași sistem vor începe, în timp, să se „oglindească" unul în altul și că vor fi stabilite modelele consistente de răspuns. Suportul acestei presupuneri se regăsește în descrierile variațiilor de conținut ale culturii organizaționale prezentate în literatura de specialitate (vezi Louis, 1981; Pettigrew, 1979; Schein, 1980; Wilkins și Ouchi, 1983).

In concluzie, putem afirma că, potrivit analizelor privitoare la dezvoltarea grupului, cultura este produsul proceselor de dezvoltare inerente grupului și că aceste procese sunt manifeste în discuțiile, dezacordurile, conflictele dintre lider și membri privind credințele, valorile, normele și conduitele ce trebuie adoptate de membrii grupului. Este posibil ca similaritatea subgrupală în organizație să fie rezultatul transmiterii informației despre acorduri, dezbateri, conflicte de Ia grup la grup înăuntrul sistemului, până când acestea sunt rezolvate și se produce apariția culturii organizaționale consistente. Conduita grupurilor devine mai asemănătoare peste timp, pe măsură ce sunt luate decizii conștiente sau inconștiente în ceea ce privește conținutul culturii. Stabilirea modului în care se petrece acest proces rămâne o sarcină a cercetărilor viitoare.

# Bibliografie selectivă

AGAZARIAN, Y., PETERS, R.P. (1981), *The visibte and invisible group,* Routledge & Kegan Paul, London.

ALLPORT, F.H. (1924), *Social Psychology,* Houghton Mifflin, Boston.

ALLPORT, G. (1968), „The his'torical background of modern social psychology", in: LINDZEY, G., ARONSON, E. (eds.), *The handbook of social psychology,* Addison--Wesley, Reading, Massachusetts, voi. 1, pp. 1-80.

ANCONA, D.G. (1987), „Groups in organizations. Extending laboratory models", in: HENDRICK, C. (ed.), *Group and intergroups processes,* Sage, Beverly Hills, California, pp. 207-230.

ASCH, S.E. (1951), „Effect of group pressure upon the modifications and distorsion of judgments", in: GUETZKOW, H. (ed.), *Groups. Leadership and Men,* Carnegie Press, Pittsburgh, pp. 177-190.

BABAD, E.J., BIRBAUM, M., BENNE, K.D. (1983), *The Social Seif: Group Influences on Personal Idemity,* Sage, Newbury Park, California.

BACK, K.W., BUNKER, S., DUNNAGAN, C. (1972), „Barriers to communication and measurement of semantic space", *Sociometry,* nr. 35, pp. 347-356.

BALES, R. (1950), *lnteraction Process Analysis. A Methodfor the Study of Small Group,* Addison-Wesley, Cambridge, Massachusetts.

BARON, R.M., BOUDREAU, L.A. (1987), „An ecological perspective on integrating personality and social psychology", *Journal of Personality and Social Psychology,* nr. 53 (6), pp. 1222-1228.

BASS, B.M. (1960), *Leadership Psychology and Organizational Behavior,* Harper & Row, New York.

BENNIS, W.G., SHEPARD, H.A. (1956), „A theory of group development", *Hurnan Relations,* nr. 9, pp. 415-432.

BERTALANFFY, L. von (1968), *Organismic Psychology and Systems Theory,* Clark University Press, Barre, Massachusetts.

BRANNON, J., FEIST, J. (1992), *Health Psychology,* Wadsworth, Belmont, California.

BREWER, M. (1993), *The social selfinclusion and distinctiveness,* Address to the American Psychoiogical Convention, Toronto.

BURKE, W.B. (1982), *Organizational Development,* Little Brown & Co, Boston.

CAPLE, R.B. (1978), „The sequential stages of group development", *Small Group Behavior,* nr. 9, pp. 470-476.

CAPLOW, T. (1983), *Managing on Organization,* Hoit, Rinehart & Winston, New York.

DURKIN, J.E. (ed.) (1981), *Living Groups. Group Psychoterapy and General Systems Theory,* Brunner & Mazel, New York.

EAGLY, A.H. (1983), „Gender and social influence. A social psychoiogical analysis", *American Psychologist,* nr. 38, pp. 972-983.

FESTINGER, L. (1954), „A theory of social comparison processes", *Human Relations,* nr. 7, pp. 117-140.

FORSYTH, D.R. (1990), *Group dynamics,* Brooks Cole, Pacific Grove, California.

FRENCH, W.L., BELL C.H., ZAWACKI, R.A. (1989), *Organization Development,* BPI, Irwin, Homewood, Illinois.

GOLD, M. (1990), „Two «Field Theories»", in: WHEELAN, S., PEPITONE, E., ABT, V. (eds.), *Advances in Field Theory,* Sage, Newbury Park, California, pp. 67-79.

HARE, A.P. (1976), *Handbook of Small Groups Research,* Free Press, New York.

HAYTHORN, W. (1953), „The influence of individual members on the characterics of small groups", *Journal of Abnormul and Social Psychology,* nr. 48, pp. 276-284.

HIRSCHHORN, L. (1987), *The workplace. Within,* MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

HOGAN, R. (1975), „Theoretical egocentrism and the problem of compliance", *American Psychologist,* nr. 30, pp. 533-539.

HOROWITZ, I,, BORDENS, K.S. (1995), *Social Psychology,* Mayfield Publishing Company, Mountain View, California, London, Toronto.

rVANCEVICH, J.M., MATTESON, M.T. (1987), *Organizational Behavior and Management,* Business Publications, Inc., Plano, Texas.

JANOFF, S.K. (1992), „The influence of legal education on moral reasoning", *Minnesota Law Review,* nr. 76 (2), pp. 193-238.

KATZ, D., KAHN, R.L. (1978), *77ie Social Psychology ofOrganizations,* Wiley, New York.
KERNBERG, O.F. (1978), „Leadership and organlzational functioning: Organlzationa] regression", *International Journal of Group Psychotherapy,* nr. 28, pp, 3-25.
KLEINER, R.I., OKEKE B. (1990), „Level of aspiration theory and quality of life în crosscultural research", in: WHEELAN, S., PEPITONE, E„ ABT, V. (eds.), *Advances in Field Theory,* Sage, Newbury Park, California, pp. 244-282.
LATANE, B. (1981), „The Psychology of social impact", *American Psychologist,* nr. 36, pp. 343-356.
LEWIN, K. (1943), „Forces behind food habits, and methods of change", *Bulletin of the National Research Council,* nr. 108, pp. 35-65.
LEWIN, K. (1951), *Field Theory in Social Science* (ed. D. Cartwright), Harper, New York.
LE BON, G. (1960), 77ie *Crowd,* Viking, New York.
LOUIS, M.R. (1981), „A cultural perspective onorganization", *Human Systems Management,* nr. 2, pp. 246-258.
LUFT, J. (1984), *Group Processes. An Introduction to Group Dynamics,* Mayfeld, Palo Alto, California.
McCAULEY, C, SEGAL, M.E. (1987), „Social Psychology of terrorist groups", in: HENDRICK, C. (eds.), „Group processes and intergroup relations", *Review ofperso-nality and social psychology,* Sage, Newbury Park, California, voi. 9.
McCRAE, R.R., COSTA, P.T. (1982), „Self-concept and the stability of personality: Cross--sectional comparation of self-reports and ratings", *Journal of Personality and Social Psychology,* nr. 43, pp. 1282-1292.
McGOLDRICK, M., ROHRBAUGH, M. (1987), „Researching ethnic family stereotipes", *Family Process,* nr. 26, pp. 89-99.
MEAD, G.H. (1934), *Mind, seif and society,* University of Chicago Press, Chicago.
MERTON, R.K., KITT, A.S. (1950), „Contribution to the theory of reference group behavior", in: MERTON, R.K., LAZARSFELD, RE. (eds.), *Studies in the Scope and Method of The American soldiers,* Free Press, New York.
MILLS, T.W. (1967), *The Sociology ofSmall Group,* Prentice Hali, Englewood Cliffs.
MOSCOVICI, S. (1990), „The generalized seif and mass society", in: HIMMELWEIT, H.T., GASKEL, G. (eds.), *Social Psychology,* Sage, Newbury Park, California, pp. 66-412.
MORELAND, R.L., LEVINE J.M. (1982), „Group socialization. Temporal changes in individual-group relations", in: BERKOVITZ, L. (ed.), *Advances in experimental social psychology.* Academic Press, San Diego, voi. 15.
PETTIGREW, T. (1988), „Influencing policy with social psychology", *Journal of social Issues,* nr. 44 (2), pp. 205-219.
PETTIGREW, H.M. (1979), „On studying organizational culture", *Administrative Science Quarterly,* nr. 24, pp. 570-581.
REILLY, M.E. (1978), „A care study of role conflict: Roman Cafholic priests", *Human Relations,* nr. 31, pp. 77-90.
RYFF, CD. (1987), „The place of personality and social structure research in social psychology", *Journal of Personality and Social Psychology,* nr. 53/61, pp. 1192-1202.
SAMPSON, E.E. (1989), „The debate on individualism. Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning", *American Psychologist,* nr. 43, pp. 15-22.
SCHEIN, E.H. (1980), *Organizational Psychology,* Prentice Hali, Englewood Cliffs.
SCHEIN, E.H. (1983), „The role of the founder in creating organizational culture", *Organizational Dynamics,* nr. 12, (,p. 13-28.

SCHEIN, E.H. (1996), „Organizational Culture", *American Psychologist,* nr. 45, pp. 109-119.
SCHUTZ, W. (1983), „A theory of small groups", in: BLUMBERG, H.H., HARE, A.P., KENT, V., DOWRIS, M.F. (eds.), *Small groups and social interaction,* Wiley, New York, voi. 2.
SLATER, P. (1966), *Microcosm,* Wiley, New York.
SLEEK, S. (1993), „People craft their self-image from groups", *APA Monitor,* p. 22.
SMITH, R.I., COOK, P.E. (1973), „Leadership in dyadic groups as a function of dominance and incentives", *Soclometry,* nr. 36, pp. 561-568.
SPENCE, J.T. (1985), „Achievement American Style: The reward and costs of individualism". *American Psychologist,* 40, pp. 1285-1295.
SWANN, W.B. (1987), „Identity negotiation: Where two roads meet", *Journal of Personality and Social Psychology,* nr. 53/61, 1038-1051.
TAJFEL, H. (1982), *Social identity and group relations,* Cambridge Universiry Press, Cambridge, England.
*** *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary* (1989), Merriam-Webster, Springfield, Massachusetts.
WHEELAN, S.A. (1994), *Group Processes,* Allyn & Bacon, Needham Heights, Massachusetts.
WILKINS, A.L., OOCHI, W.G. (1983), „Eficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance", *Administrative Science Quarterty, ta.* 28, pp. 468-481.
WILSON, E.O. (1975), *Sociobiology. The new synthesis,* Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
ZIMBARDO, P.G. (1975), „Transforming experimental research into advocacy for social change", in: DEUTSCH, M., HORNSTEIN, A. (eds.), *Applying social psychology*, Erlbaum, Hilsdale, New York, pp. 33-66.

*Marius Gheorghe*

# Cultura organizațională - expansiunea cercetării ei în perimetrul științelor psihomanageriale

S-au scurs două decenii de la lansarea în forță a studiilor asupra culturii organizationale (CO), o dată cu publicarea lucrărilor lui Geert Hofstede (1980), Thomas Peters și Richard Waterman (1982), Terrence Deal și Allan Kennedy (1982). După cei mai mulți autori, cultura organizațională (CO) a devenit obiectul predilect al atenției specialiștilor din zona organizațional-industrială la începutul anilor '80. De atunci au fost realizate numeroase cercetări și au fost scrise nenumărate lucrări cu privire la geneza, evoluția, conținuturile, rolul culturii organizationale și relația ei cu alte variabile organizationale. Această „goană după cultură" continuă și astăzi și nu dă semne că va scădea prea curând în intensitate.

## 1. Evoluția preocupărilor cu privire la cultura din organizații

Realizând o incursiune în trecut, remarcăm că fenomenele pe care astăzi le încadrăm în sfera noțiunii de cultură organizațională au suscitat interesul autorilor și înainte de anii '80. Chiar dacă sintagma „cultură organizațională/cultură de corporație" nu devenise încă „subiect-vedetă", valorile, credințele, normele, miturile, simbolurile au reprezentat subiecte de reflecție și cercetare pentru specialiștii din domeniul organizațional cu câteva decenii înainte de momentul 1980.

în istoria preocupărilor legate de aspectele „soft" ale organizațiilor s-au conturat patru mari etape care, chiar dacă nu se înfățișează prea clar, merită să fie puse în evidență.

### *1.1. Mișcarea „umanizării organizațiilor", precursoare a studiilor cu privire la cultura din organizații*

Fenomenele culturale din organizații au fost surprinse, mai mult din întâmplare și oarecum tangențial, în perioada mișcării „relațiilor umane" și a reglării climatului din organizații, perioadă ce a debutat o dată cu cercetările de la Western Electric Company (uzinele Hawthorne) prin care a fost pus în evidență rolul esențial al variabilelor psiho-sociale în ecuația performanței organizaționale. Este perioada în care au fost lansate politicile manageriale ce „acordă rolul primordial omului, problemelor lui, trăirilor lui psihologice și mai ales fenomenelor psihosociale care apar ca urmare a interacțiunii indivizilor" (Zlate, 1981). Concepțiile cu privire la personalul angajat au suferit transformări deosebite. Mielu Zlate (1981) arată că practicile manageriale neoclasice pornesc de la premise mai „umane", recunoscând și scopurile personale ale angajaților pe lângă cele ale organizațiilor, precum și o serie de motivații ale indivizilor, altele decât cele economice. Imaginea angajatului a fost astfel profund renovată, dintr-o concepție care privea angajatul ca fiind exclusiv „economic", cu comportament „mecanic", născându-se o alta care vedea omul dintr-o perspectivă predominant *psihorelațională,* având un comportament *uman, prosocial.* Această concepție aduce și alte elemente noi, relevante pentru studiul și conducerea organizațiilor, pe lângă cele amintite mai sus cu privire la *omul social.* Printre aspectele inedite se numără interpretarea organizațiilor ca *sisteme sociale,* în care se regăsesc, pe lângă reguli formale de organizare și funcționare, și fenomene de ordin psihosocial, de sorginte informală", în esență inevitabile. Planul informai se dezvoltă pe baza relațiilor sociale, valorilor, credințelor, sentimentelor reciproce, atitudinilor, așteptărilor, practicilor și tradițiilor pe care oamenii le dezvoltă alături de organizarea formală. întrucât nu dorim să dezvoltăm prea mult prezentarea acestei etape, ea neconstituind obiectul studiului nostru, vom încheia aici cu o concluzie, poate îndrăzneață, și anume că întrezărim o timidă încercare de încorporare în studiile vremii a unora dintre aspectele culturii - valori, credințe, practici și tradiții -, care nu sunt însă abordate ca într-un cadru mai larg cultural.

### *1.2. Etapa primelor abordări explicite ale fenomenelor culturale din organizații*

Cea de a doua etapă debutează pe la începutul anilor '50 și este aceea a primelor studii care au vizat, într-o manieră ceva mai directă, fenomenele de ordin cultural din organizații. Abordarea variabilelor organizațional-culturale s-a realizat pe fondul impunerii depline în lumea științifică a orientării *relațiilor umane* ai cărei reprezentanți sunt Chris Argyris, Douglas McGregor, Rensis Likert etc. Reprezentative pentru această a doua etapă a preocupărilor față de aspectele culturale din organizații sunt contribuțiile școlii de la Tavistock, care abordează organizațiile nu numai ca *sisteme sociale,* ci și ca *„sisteme culturale".* De remarcat este faptul că, pe lângă izolarea fenomenului cultural, precizarea elementelor și rosturilor sale, în această etapă au fost proiectate și strategii orientate spre schimbarea culturii din organizații. Astfel,

preocupat de aspectele culturale din întreprinderi, Ellis Jacques, un reprezentant al Tavistock Institute, a şi publicat în 1951 o lucrare, *The changing culture ofafactor/,* în care, precum o arată şi titlul, propune soluţii de intervenţie asupra culturii si elementelor sale *(apud* Verbeke *et al,* 1996). Totodată, unele demersuri ştiinţifice au avut ca obiect de studiu relaţia dintre management şi fenomenele culturale din organizaţii şi din afara lor. Ilustrativă este, în acest sens celebra lucrare *The Managerial Grid (Grila managerială)* a lui Robert Blake şi Jane Mouton (1964). în această lucrare, apreciată atât de teoreticieni, cât şi de practicieni şi manageri, autorii arată că stilul managerial este determinat de o serie de variabile combinate într-o ecuaţie particulară, printre care şi unele ce ţin de cultură: **credinţele** despre „modul cel mai bun de a conduce" ; **valorile** care sprijină o anume manieră, considerată dezirabilă, de raportare la subordonaţi; **practicile** şi **tradiţiile** care, prin iradiere şi generalizare, generează consens şi uniformitate. Această perspectivă cu privire la cultură se aşază pe un fundal oferit de principiile dezvoltării organizaţionale cărora Blake şi Mouton le afirmă insistent virtuţile. Chiar în debutul lucrării lor, autorii citaţi discută *semnificaţia culturii organizării ca ingredient care influenţează decisiv comportamentul managerial.* Autorii mută accentul de pe individ pe echipă şi organizaţie ca întreg. Când un manager consideră că propriile responsabilităţi sunt legate mai degrabă de administrarea culturii decât de conducerea oamenilor, atunci unitatea de bază a dezvoltării nu mai este individul izolat, ci organizaţia în ansamblu, funcţionarea, scopurile şi cultura ei. De asemenea, atunci când autorii vorbesc despre demersurile educaţional-organizaţionale, ei se referă şi la unele scopuri care ţin de „studierea şi schimbarea culturii organizaţionale" (Blake şi Mouton, 1964).

în 1970, la o conferinţă dedicată dezvoltării organizaţionale, organizată de Institute of Applied Behavioral Science (Vancouver, Canada), Stanley N. Herman vorbeşte în expunerea sa despre *„aisbergul organizaţionaT,* în structura căruia distinge două părţi:

1) *vârful aisbergului,* de dimensiuni mai reduse, care conţine variabilele formale ale organizaţiei;
2) *corpul aisbergului,* care conţine variabilele informale din organizaţie *(apud* French şi Bell, 1984).

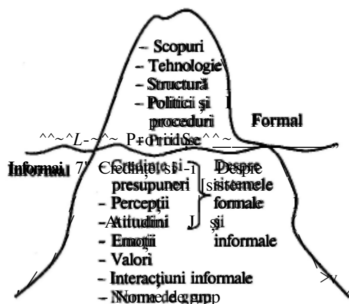



Fig. 1. *Aisbergul organizaţional al lui S. Herman*

în rândul variabilelor informate ale organizației, el plasează unele dintre cele pe care specialiștii de astăzi le identifică drept constituenți ai culturii (vezi fig. 1). Fără să fi tratat explicit aceste variabile ca fenomene culturale, Herman are totuși meritul de a se fi gândit să studieze și sensul valorilor, credințelor, presupunerilor implicite din organizații, pe lângă alte variabile devenite clasice în studiile științelor organizațiilor.

în urma unei analize mai atente, constatăm că rezultatele obținute în urma unor demersuri de studiere a fenomenelor culturale din organizații nu au fost publicate sau, dacă au văzut lumina tiparului, aceasta s-a întâmplat mult timp după încheierea studiilor. Aceste cercetări se finalizau adesea cu rapoarte care circulau într-un sistem închis intraorganizațional. in acest sens, preocupări cu privire la fenomenele organizațional-culturale a avut și Alvin Toffler, în perioada 1968-1972, cu ocazia implicării sale într-o analiză organizațională la Bell System. Analiza pe care a întreprins-o s-a plasat în contextul eforturilor acestei corporații de a-și menține monopolul asupra serviciilor de comunicații în condițiile în care Guvernul SUA căuta să spargă marile monopoluri. Rezultatele analizei lui Toffler s-au concretizat într-un raport intern (1972), „Social Dynamics and Bell-System", publicat în anul 1985 sub titlul *The Adaptive Corporation.* Raportul lui Toffler pune în evidență necesitatea destandardizării politicilor de producție și servicii, a politicilor manageriale, în contextul presiunilor exercitate de un proces revoluționar mult mai larg reprezentat, pe de o parte, de destandardizarea și multiculturalizarea contextului social și, pe de altă parte, de creșterea spectaculoasă a proporției de noutate în tehnologia informației și a comunicațiilor. O mișcare cu totul nouă pornește de la exigențele din ce în ce mai mari ale consumatorilor în privința *varietății* și a *individualizării* produselor și serviciilor. Stilul de viață începe să se bazeze „pe o varietate socială și culturală mai mare ca niciodată" (Toffler, 1985). Pe lângă aceste presiuni din afară se manifestă și o serie de presiuni din interior, care nu sunt total independente de primele; acestea vin din direcția resurselor umane, a angajaților corporației. Bell System are de-a face cu angajați care sunt: noi în sistem; nefamiliarizați unii cu alții; nefamiliarizați cu sarcinile ce le revin; extrem de diferiți sub raport cultural, educațional, rasial. Corporația, spune Toffler, se vede nevoită să facă un efort educațional important în direcția creării unei *culturi a corporației,* cu propriile sale asumpții tacite referitoare la timp (punctualitate) sau estetică (armonie, curățenie), cu o țesătură invizibilă de reguli, convenții nerostite și valori ținând cont de noua structură a forței de muncă multiculturală. După Toffler, pentru pregătirea unui lucrător din cadrul companiei sunt necesare trei niveluri de educație: 1) calificarea clasică în vederea realizării unor sarcini, achiziția procedurilor necesare desfășurării activității pe post și perfecționarea lor; 2) educația teoretică, prin care angajatul este înzestrat cu instrumentele conceptual-teoretice și capacitățile intelectuale cerute de post; 3) educația culturală, prin care angajatul este conectat la sistemul de valori și asumpții promovate de companie. Aceste scopuri educaționale culturale sunt cu atât mai necesare cu cât mutațiile pe direcția fragmentării culturale se manifestă mai puternic. Noile provocări sociale și tehnologice fac ca valorile viitorului să nu semene cu cele actuale sau trecute, fac ca societatea să se îndepărteze de ideea valorilor comune și a consensului și să se îndrepte către disensiune și diversitate de valori. De aceea, se simte nevoia realizării unei educații culturale pentru a asigura adeziunea, cooperarea, coeziunea, unitatea de acțiune a membrilor organizației.

Un alt aspect pe care Toffler îl abordează în raportul său cu privire la Bell System este cel legat de presupunerile fundamentale, de obicei implicite, pe baza cărora managerii își elaborau politicile de personal, de organizare, de gestionare a resurselor, de producție, de înzestrare tehnologică. Toffler realizează o analiză în paralel a acestor presupuneri atât pentru era industrialismului, cât și pentru cea a postindustrialismului sau a *„supraindustrialismului"*, cum o numește autorul (vezi tabelul 1).

Tabelul 1. *Presupunerile implicite ale managerilor, tipice pentru era industrialismului si postindustrialismului*

| **Presupunerile implicite ale managerilor tipice pentru era industrialismului** | **Presupunerile implicite ale managerilor tipice pentru era postindustrialismului** |
|---|---|
| Majoritatea oamenilor își doresc aceleași lucruri de la viață, iar pentru cei mai mulți dintre ei succesul economic este scopul esențial; drept urmare, recompensa economică este cea mai bună cale de a-i motiva. | 0 dată ce nevoile fundamentale sunt satisfăcute, celor mai mulți oameni li se actualizează alte necesități decât cele economice, iar recompensele economice nu mai sunt suficiente pentru a-i motiva. |
| Cu cât o companie este mai mare, cu atât va fi mai bună, mai puternică și mai productivă. | Există limite ale dezvoltării, atât pentru o unitate economică, cât și pentru alte organizații, cum ar fi agențiile guvernamentale. |
| Munca, materiile prime și capitalul sunt factorii primi ai producției, și mai puțin pământul. | Informația este chiar mai importantă decât pământul, munca, materiile prime și capitalul. |
| Producția standardizată este mai eficientă decât producția artizanală, piesă cu piesă. | Producția viitorului este cea artizanală sau „cerebrală", bazată pe informație și supertehnologie; producția trebuie să respecte cerința vitezei de producere și principiul destandardizării bunurilor și serviciilor, astfel încât acestea să poată fi furnizate într-un volum mare și cu promptitudine și să fie adaptate comenzilor variate ale clienților. |
| Cea mai eficientă organizare este birocrația, în care fiecare subdiviziune are un rol clar definit și permanent în ierarhie și în care deciziile sunt standardizate. | Cea mai bună formă de organizare este adhocrația, unde fiecare component organizațional este modular și relativ independent, aflat în interacțiuni multiple ierarhice și mai ales laterale. Deciziile sunt adaptate la cerințele clienților. |
| Dezvoltarea tehnologică sprijină standardizarea producției și prin aceasta aduce progresul. | Dezvoltarea tehnologiei aduce într-adevăr progres, cu condiția să fie atent supravegheată și controlată; în caz contrar ar putea distruge progresul deja realizat. |
| Munca trebuie să fie specializată, rutinieră, repetitivă, standardizată. | Munca trebuie să fie variată, nonrepetitivă și responsabilă, astfel încât să stimuleze capacitatea individului de judecată discriminativă și de evaluare. |

Toffler nu a Încadrat în mod explicit aceste presupuneri fundamentale în cadrul culturii organizaționale, dar, în mod cert, a fost unul dintre primii autori care au pus în evidență variabile organizaționale pe care astăzi le socotim a fi părți integrante din cultura unei organizații. Lucrările contemporane vorbesc de constituenți ai culturii cum ar fi credințele, valorile, prezumțiile, presupunerile fundamentale pe care le împărtășesc membrii unei colectivități (în cazul nostru, membrii unei organizații). Marele merit al lui Toffler este acela de a fi încercat să realizeze o analiză a corporației, având în vedere și aspectele cultural-organizaționale, alături de relațiile complexe cu alte variabile organizaționale, și toate acestea într-un context socio-politico-economico-cultural mai larg, național și internațional. Din păcate, raportul său a fost multă vreme ignorat de conducerea de la Bell System și de aceea publicarea lui a fost întârziată.

## *1.3. Etapa lansării curentului cuUuralist în științele organizațiilor*

A treia etapă în istoria cercetării fenomenelor culturale din organizații este marcată de contribuțiile teoretico-metodologice ale câtorva nume ca Geert Hofstede, 1980, *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* (vezi Hofstede, 1991, 1996); Terrence Deal și Allan Kennedy, 1982, *Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life (weziHuczynski șiBuchanan,* 1991; Hellriegel *et al.*, 1992); Thomas Peters și Richard Waterman, 1982, *In Search of Excellence: Lessonsfrom America 's best-run companies* (Peters și Waterman, 1982); Edgar Schein, 1985, *Organizational Culture and Leadership* (Schein, 1985, 1996). Acesta este momentul pe care majoritatea autorilor îl consideră a reprezenta debutul noului curent în domeniul organizational. Interesați atât de aspectele structurale, cât și de cele funcționale ale culturii și elementelor acesteia, autori de diferite specialități (economiști, manageri de corporații, sociologi, psihologi) au fost atrași de noul concept de cultură organizațională și au inițiat studii asupra culturii de ansamblu a organizațiilor, precum și asupra diferitelor aspecte particulare din constituția ei - valori, credințe, ritualuri, mituri etc.

Unul dintre aceștia este Geert Hofstede care, la sfârșitul anilor '70, a realizat un megastudiu în filialele IBM din 50 de țări cu intenția de a pune în evidență valorile împărtășite de membrii corporației din toate filialele ei; studiul s-a finalizat prin publicarea în 1980 a lucrării *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values.* Pe baza unei analize factoriale realizate pe valorile măsurate în întreaga corporație, Hofstede a stabilit patru dimensiuni care pot servi la analiza și clasificarea culturilor:

1) *distanta mică față de putere - distanța mare față de putere*;
2) *colectivism - individualism*;
3) *feminitate - masculinitate*;
4) *nivelul scăzut de evitare a incertitudinii - nivel ridicat de evitare a incertitudinii.*

Pornind de la rezultatele lui Hofstede, alți autori, în câteva mari proiecte, au abordat într-o manieră similară valorile muncii. Printre aceștia, Michael Harris Bond a identificat, într-unui dintre studiile sale realizat pe populație chineză, o

nouă dimensiune: *„Confucian work dynamism",* pe care Hofstede o preia și o alătură la cele patru precizate anterior în forma:

5) orientarea pe termen scurt - orientarea pe termen lung.

Modelul lui Hofstede pornește de la teoria sociologului Alex Inkeles și a psihologului Daniel Levinson cu privire la unele aspecte culturale comune tuturor societăților care pot servi drept criterii pentru compararea acestora (vezi Hofstede, 1991, 1996). Studiul, realizat în interiorul aceleiași companii multinaționale, a pus în evidentă faptul că fiecare organizație își dezvoltă o cultură particulară care suportă influența culturii naționale mai largi. Precum arăta și Toffler, este recomandabil ca marile organizații să tină seama, în gestionarea resurselor umane, de apartenența indivizilor la diferite culturi naționale, regionale, religioase, de generație sau clasă socială.

Pornind de la două dimensiuni sau criterii de analiză - nivelul de risc asumat și rapiditatea feedback-ului -, Deal și Kennedy (Huczynski și Buchanan, 1991; Hellriegel *et al.*, 1992) au pus în evidență patru tipuri de cultură:

1) procesuală (birocrație) - risc scăzut și feedback lent;
2) a riscului maxim - risc înalt și feedback lent;
3) a jocului dur sau a *muncii susținute si dure* - risc scăzut și feedback prompt;
4) masculină *sau a tipului dur* (autoritară) - risc înalt și feedback prompt.

Autorii recomandă implementarea unei culturi masculine în organizații și in relațiile organizației cu mediul socio-politico-economic din imediata sa apropiere.

O altă lucrare cu un mare impact în viata academică și practic-organizațională este cea a autorilor americani Thomas Peters și Richard Waterman (1982), *In Search of Excellence: Lessons from America 's best-run companies.* Ei au analizat un lot de peste 40 de companii, specializate în diferite domenii: producerea bunurilor de consum, înalta tehnologie, diferite servicii și altele, cu intenția de a izola acele aspecte organizaționale care se asociază cel mai frecvent cu performanța.

Din lotul inițial au fost selectate cele mai performante 14 companii, considerate „modele" de excelență. Așa cum era de așteptat, cele mai multe dintre acțiunile de înaltă performanță au fost realizate datorită oamenilor, succesul companiilor fiind atribuit existenței unei anume filosofii legate de oameni:

a) productivitate prin oameni;
b) performanțe extraordinare de la angajați obișnuiți *(ordinary employees)*;
c) tratare decentă a oamenilor.

Peters și Waterman (1982) consideră că funcția de personal și în particular leadership-ul sunt cele mai importante ingrediente ale performanței. Dacă liderii organizațiilor pot crea și susține un mediu cu o cultură în care fiecare angajat să fie valorizat, motivat și integrat ca element intrinsec al mecanismului organizațional, atunci performanța nu va întârzia să apară. Pe lângă accentul pus pe oameni și pe sprijinul lor, autorii au pus în evidență trei idei esențiale sau valori care au stat la baza creării unor astfel de medii:

a) echitatea, cinstea;
b) siguranța locului de muncă;
c) angajamentul, implicarea.

De asemenea, ei re-prezintă opt principii fundamentale ale excelenței, pe care, de altfel, Thomas J. Peters le descrisese pe larg cu doi ani mai devreme, intr-un articol din *Business Week* intitulat „Putting Excelence into Management" (tabelul 2). La baza articolului lui Thomas Peters s-au aflat rezultatele unui studiu realizat de acesta în calitate de membru al companiei de consultantă managerială McKinsey & Co.

Tabelul 2. *Cele opt principii fundamentale ale succesului*
(Peters, 1980 ; Peters & Waterman, 1982)

| Principii | |
|---|---|
| 1. Predilecție pentru acțiune. | Luarea deciziilor și acționarea chiar în condițiile absenței tuturor informațiilor necesare. |
| 2. Contact continuu cu clienții. | Grijă deosebită pentru serviciile prestate clienților. |
| 3. Autonomie și antreprenoriat. | Asumarea riscului, divizarea și administrarea în mici subcompanii. |
| 4. Productivitate prin oameni. | Tratarea angajaților cu demnitate și respect. |
| 5. Accent pe un sens unic ăl afacerilor. | Cunoașterea proceselor de bază ale (afacerii) companiei. |
| 6. Accent pe acțiunea susținută în propriul domeniu de competență. | Nondiversitate într-o afacere centrată în jurul ideii de performanță prin competență. |
| 7. Formă simplă, staff (stat-major) restrâns. | Câteva persoane în managementul companiei. |
| 8. Resurse gestionate cu larghețe, dar și cu strictețe. | Controlul este flexibil, putându-se întinde pe o plajă largă, de la foarte strict la foarte lax. |

în 1983, R.E. Quinn și J. Rohrbaugh au pus la punct un „model spațial al criteriilor de eficacitate" bazat pe valorile și credințele de competiție. Modelul presupune intersectarea a două axe sau dimensiuni polare: 1) control - flexibilitate; 2) focus intern - focus extern (Quinn și J. Rohrbaugh, 1983).

Din combinarea acestor dimensiuni au rezultat patru orientări fundamentale, pe baza cărora pot fi evaluate organizațiile:

- *orientare spre suport* (flexibilitate și focus intern). Valorile acestei orientări sunt: cooperare, participare, angajament, implicare, coeziune, încredere reciprocă, umanism, dezvoltare personală;
- *orientare spre inovație* (flexibilitate și focus extern). Valorile specifice sunt: creativitate, asumarea riscurilor, experimentare, inițiativă, anticipare, autogestionare;
- *orientarea spre reguli* (control și focus intern). Valori tipice: formalism, standardizarea și raționalizarea sarcinilor, respect pentru autoritate;
- *orientarea spre scopuri* (control și focus extern). Valori: performanță, eficiență, management prin obiective, planificare, clarificarea obiectivelor individuale și organizaționale.

Această tipologie a stat la baza proiectării și realizării unui instrument de diagnoză a culturii organizaționale pe care autorii l-au numit FOCUS. Acest instrument a fost utilizat, cu unele adaptări, și într-un studiu european la care a participat și psihologul român Horia Pitariu (SuSanj & Konrad, 1995/1996).

## *1.4. Curentul culturatist la sfârşit de mileniu*

Dacă studiile şi lucrările primelor două etape au constituit „temelia" noului curent culturalist din cadrul ştiinţelor organizaţiilor şi acelea ale celei de a treia etape au reprezentat „stâlpii de rezistenţă", atunci studiile şi lucrările ultimei etape, a anilor '90, vin să aşeze „acoperişul" acestei construcţii, iar cele ale începutului de mileniu vor realiza „finisările" necesare funcţionării ei depline. Ultima etapă, a anilor '90 şi a sfârşitului de mileniu, este perioada în care s-au publicat cele mai multe lucrări pe tema culturii organizaţionale. Pe lângă punctele de vedere formulate în etapele anterioare, s-au adăugat numeroase alte opinii cu privire la fenomenul de ansamblu al CO, diferitele aspecte ale culturii, nivelurile culturii, criteriile de analiză, funcţiile, metodele de diagnoză şi schimbare a culturii din organizaţii, tipurile de culturi. Deşi multe dintre punctele de vedere ale diferiţilor autori coincid, există totuşi suficiente contradicţii şi divergenţe cu privire la fenomenul în discuţie.

Dintre toate aceste probleme controversate legate de cultură, ne vom opri doar la unele dintre ele. Iată, pentru început, unele clasificări care s-au impus în această perioadă.

Vom prezenta mai pe larg tipologia CO propusă de Charles Handy (1993, *apud* Cole, 1997), tipologie care se referă mai degrabă la cultura managerială decât la cultura organizaţiei în ansamblul ei şi care izvorăşte din patru tipuri de structuri organizaţionale. Astfel, Handy distinge patru tipuri de culturi la nivel organizaţional, cărora le recunoaşte unele limite, în sensul că organizaţiile nu se pot plasa net într-un tip sau altul şi că pot dezvolta diferite combinaţii particulare ale acestor tipuri de cultură.

**Cultura de tip „rol",** asociată organizaţiilor bazate pe o structură clasică, birocratică, este reprezentată printr-o piramidă sau printr-un templu grecesc. în acest tip de cultură, autoritatea este oferită de *puterea poziţiei* într-o ierarhie extrem de bine definită. în aceasta structură ariile funcţionale sunt supraspecializate şi diferenţiate, iar relaţiile dintre ele sunt strict reglementate.

Nivelul de formalizare este ridicat, considerându-se că succesul vine mai puţin din competenţele oamenilor şi într-o mare măsură din standardizarea şi raţionalizarea muncii. Conducerea se realizează de la un nivel managerial îngust, aflat la vârful piramidei.

**Cultura de tip „sarcină"** pune un accent mai mare pe *puterea expertului* decât pe puterea poziţiei. în acest caz este valorizată competenţa profesională a lucrătorului, iar atenţia este îndreptată către realizarea sarcinilor prin participarea unui număr oarecare de specialişti. Mai mult, se poate spune că avem de-a face cu o putere de „experţi" sau o cultură de echipă în condiţiile în care responsabilităţile, obiectivele şi sarcinile nu mai sunt individuale, ci colective. Acest tip de cultură este specific organizaţiilor cu o structură matriceală care combină structura pe funcţiuni cu una pe bază de proiecte, astfel încât liniile verticale de comunicare şi autoritate se combină cu cele laterale de colaborare.

Sarcinile sunt realizate de echipe de proiect, constituite din experţi cu diferite specializări proveniţi din departamente diferite. Acest gen de organizare permite o mai mare mobilitate a organizaţiei, care se poate adapta rapid la noile provocări venite din mediul economico-politic extern.

**Cultura** de **tip „putere"** este tipică pentru structurile circulare (în cercuri concentrice sau în formă de pânză de păianjen), în mijlocul cărora se află persoana care deţine puterea.

Acest tip de cultură se regăseşte în cadrul organizaţiilor mici, precum şi în unele partide politice în care puterea este exercitată de persoanele care controlează resursele (financiare, materiale, de credibilitate sau notorietate etc.), în care caz vorbim de *puterea resurselor.* Datorită unităţii de decizie, organizaţiile în care predomină acest tip de cultură sunt deosebit de dinamice, uşor adaptabile la presiunile şi provocările externe. Totuşi, unele organizaţii mizează prea mult pe competenţele câtorva persoane, uneori chiar pe ale uneia singure, care gestionează puterea. Acest tip de cultură acceptă riscuri mari, aşteaptă şi oferă feedback-uri rapide, asemănându-se astfel cu o cultură *masculină* sau *a tipului dur,* în termenii lui Deal şi Kennedy (1982).

**Cultura de tip „persoană"** este specifică organizaţiilor, destul de puţine ca număr, unde puterea provine, de regulă, din calitatea de experţi pe care o au membrii ei. Structura acestui tip de organizaţie este „volatilă", în sensul că relaţiile ierarhice sunt foarte slab definite şi nu există standardizare sau control formal. Organizaţia este constituită pentru a susţine persoanele din cadrul ei, şi mai puţin invers. Dacă fiecare individ din cadrul acestui tip de organizaţii este în sine un expert sau un „star" care lucrează mai mult individual, neexcluzând însă constituirea unor echipe, atunci această organizaţie capătă o expresie grafică asemănătoare unei constelaţii.

De regulă, organizaţiile care dezvoltă un asemenea tip de cultură au dimensiuni mici şi îmbracă forma unor asociaţii profesionale (avocaţi, psihologi, arhitecţi, medici), birouri de consultantă (financiar-contabilă, de relaţii publice, managerială etc), cabinete medicale.

Un alt specialist, cercetătorul american Jeffrey Sonnenfeld, elaborează o tipologie inedită a CO pe care o citează numeroşi alţi autori (vezi Furnham şi Gunter, 1993; Hellriegel, Slocum şi Woodman, 1992).

**Cultura academiei.** în cadrul acestei culturi, angajaţii au abilităţi foarte bine cotate, fiind recrutaţi de timpuriu dintre cei mai buni studenţi ai universităţilor şi colegiilor. Accentul este pus pe câştigarea statutului de expert într-un anumit domeniu. Angajaţii au tendinţa de a rămâne în organizaţie, urcând treptele ierarhiei prin muncă. La rândul ei, organizaţia creează un mediu stabil în care angajaţii să-şi dezvolte şi să-şi exerseze abilităţile. Organizaţiile care dezvoltă şi întreţin o astfel de cultură sunt universităţile, spitalele, marile corporaţii.

**Cultura echipei** de baseball. Angajaţii sunt „agenţi liberi", cu abilităţi şi competenţe preţuite atât de angajator, cât şi de alţi agenţi importanţi de pe piaţa muncii. Ei sunt foarte căutaţi şi îşi pot găsi repede un alt loc de muncă. Din această cauză, sunt foarte bine plătiţi, cointeresaţi financiar prin atribuirea de acţiuni şi, totodată, primesc

suficientă autonomie cât să nu se plângă. Fiind persoane întreprinzătoare, care agreează lucrul în condiţii de risc sporit, migrează de la o organizaţie la alta sau, de multe ori, lucrează în calitate de consultanţi la mai multe firme. Acest tip de cultură caracterizează firmele care îşi asumă riscuri mari, având reacţii extrem de rapide la schimbările mediului economic şi politic, cum ar fi băncile de investiţii, agenţiile de brokeraj, de publicitate etc.

Cultura de club. Cultura de tip club este specifică organizaţiilor paternaliste, care oferă angajaţilor stabilitate şi siguranţă. Cariera angajaţilor este realizată în cadrul unei singure organizaţii de acest tip. Unele dintre cele mai importante valori ale acestor organizaţii sunt loialitatea, stabilitatea, ataşamentul faţă de misiunea şi ţelurile organizaţiei. Promovarea în ierarhie este lentă şi se realizează cu oamenii din interior. Nu de puţine ori, poziţii de manageri au fost ocupate de persoane care şi-au început cariera ca şoferi, funcţionari, supraveghetori. Organizaţiile în cadrul cărora pot fi regăsite aceste culturi sunt cele militare, religioase, firmele de avocatură etc.

Cultura fortăreţei. Este vorba despre o cultură a nesiguranţei, a reorganizării şi restructurării. Organizaţiile cu o astfel de cultură au drept principal ţel supravieţuirea. Angajaţii nu ştiu dacă vor fi concediaţi sau nu, stabilitatea şi siguranţa locurilor de muncă nefiind un punct forte al organizaţiei. în aceste organizaţii se angajează persoane care nu simt nevoia unui loc de muncă sigur, a unor oportunităţi de dezvoltare a carierei sau a apartenenţei la o organizaţie de prestigiu. Aceasta este o cultură proprie companiilor hoteliere, companiilor petroliere sau de producţie a textilelor.

Observăm că un tip sau altul de cultură capătă un aspect specific în funcţie de profilul de activitate al organizaţiei şi specificul muncii, rapiditatea promovărilor, stabilitatea locului de muncă, toleranţa la risc. Acestea sunt o parte dintre criteriile pe baza cărora putem evalua cultura unei organizaţii. Rezultatul evaluării va pune rareori în evidenţă un tip clar de cultură dintre cele prezentate mai sus. Cultura unei organizaţii poate fi predominant de un tip sau altul ori se poate deplasa de la un tip la altul, în timp, în funcţie de succesul sau insuccesul pe piaţă, experienţa câştigată, filosofia managerilor, evoluţia societăţii în ansamblul ei.

Bdgar Schein, după cât se pare cea mai marcantă figură a acestei ultime etape, a remarcat existenţa, pe lângă culturile naţionale, organizaţionale, şi a unor *culturi ale comunităţilor ocupaţionale* care sunt întâlnite în majoritatea organizaţiilor. După Schein (1996), cultura este un set de presupuneri implicite fundamentale despre cum este şi cum ar trebui să fie lumea pe care şi-o împart membrii unui grup. Culturile se nasc şi se dezvoltă în cadrul organizaţiilor pe baza propriilor istorii şi experienţe şi determină modul de a percepe, de a gândi, de a trăi, de a se comporta al membrilor lor. Presupunerile, credinţele, valorile împărtăşite se formează şi înjurai unităţilor funcţionale ale organizaţiei, având la bază, pe de o parte, *istoriile educaţionale asemănătoare ale membrilor* şi, pe de altă parte, *împărtăşirea unor experienţe organizaţionale similare, comune.* De regulă, membrii grupurilor funcţionale au aceleaşi scopuri şi un bagaj conceptual-lingvistic similar şi, ca atare, a pune să lucreze alături două grupe funcţionale diferite este destul de riscant. Cele mai multe dintre lucrările care au avut drept subiect CO s-au axat pe experienţele unice şi, totodată, larg împărtăşite de către

membrii unei anume organizaţii. Totuşi, după cum s-a remarcat, „comunităţile ocupaţionale" *(funcţionale)* dezvoltă culturi specifice care traversează organizaţiile. Schein (1996) oferă câteva exemple cu privire la culturile ocupaţionale cum ar fi cele ale pescarilor, minerilor, agenţilor de bursă, inginerilor dintr-un anume sector bazat pe o tehnologie specifică, a contabililor etc. Diferitele culturi funcţionale intraorganizaţionale sunt, în parte, o rezultantă a existenţei comunităţilor ocupaţionale transorganizaţionale mai largi. Membrii acestor comunităţi împărtăşesc unele „presupuneri tacite" despre munca lor, indiferent cine le este şef la un moment dat. Plecând de la aceste consideraţii, Edgar Schein a identificat şi a studiat trei astfel de culturi: cultura operatorului, cultura inginerului şi cultura directorului executiv.

**Cultura operatorului** se dezvoltă în subunităţile operaţionale din aproape orice tip de organizaţie: uzină nucleară, complex chimic, fabrică de automobile, birouri funcţionăreşti etc. Această cultură se bazează pe valori cum ar fi competenţa, prezenţa de spirit, interacţiunea umană, comunicarea la nivel înalt, încrederea şi munca în echipă. Presupunerile implicite ale operatorilor sunt legate de nonpredictibilitatea mediului lumii în general şi a lumii în care muncesc în special. într-o astfel de lume, operatorii trebuie să fie pregătiţi să-şi folosească propriile capacităţi inovatoare, iar dacă operaţiunile sunt complexe, ei învaţă că sunt interdependenţi şi că trebuie să lucreze împreună, ca o echipă. De multe ori, regulile şi ierarhia incomodează în situaţiile complexe, cu un grad ridicat de neprevăzut. Operatorii sunt puşi în situaţia de a lucra astfel încât să se încadreze în rigorile formale şi, în acelaşi timp, să fie suficient de rapizi şi creativi în soluţionarea problemelor apărute, simţindu-se prinşi între două forţe care rareori slăbesc.

**Cultura inginerului** este întâlnită în comunităţile care „gravitează" în jurul tehnologiei. Membrii acestor comunităţi sunt cei care ştiu cel mai bine cum se proiectează, cum se realizează şi cum se exploatează tehnologia. Atracţia inginerilor şi tehnocraţilor pentru inginerie se datorează caracterului abstract şi impersonal al acesteia. Educaţia le consolidează opinia potrivit căreia problemele au soluţii abstracte care pot fi implementate, în lumea reală, prin produse şi sisteme eliberate de slăbiciunile şi erorile umane. Acestor sisteme sau produse, inginerii le asociază valori precum utilitate, fiabilitate, permanenţă, eficienţă, siguranţă şi, uneori, frumuseţe. Ele sunt proiectate astfel încât să ceară răspunsuri-standard de la operatorii umani sau, dacă este posibil, să nu aibă operatori. Deşi recunosc rolul factorului uman, inginerii preferă să proiecteze lucrurile cât mai automatizate.

**Cultura directorului** executiv este caracteristică celor care ocupă funcţii de conducere la nivel înalt, este construită în jurul presupoziţiei că preocuparea de bază a unei organizaţii trebuie să fie aceea de a-şi menţine „sănătatea financiară" şi că atenţia trebuie îndreptată, cu precădere, pe acţiunile de investiţii şi pieţele de capital. Pe măsură ce managerii urcă treptele ierarhiei şi nivelul lor de responsabilitate creşte, ei devin tot mai preocupaţi de aspectele financiare şi se îndepărtează de activitatea şi problemele de la baza organizaţiei. Directorii executivi sunt forţaţi să administreze de la distanţă (sau de la înălţime) şi să gândească în termeni de rutină şi control care, în esenţă, sunt impersonale. Managerii din prima linie sunt conştienţi de importanţa

oamenilor, a operatorilor și de interacțiunea personală cu aceștia, dar o dată cu înaintarea lor în ierarhie, unitățile pe care le conduc se înmulțesc încât devine imposibil să păstreze contactul personal cu toți cei care lucrează în departamentele inferioare. în aceste condiții, directorii executivi dezvoltă sisteme informaționale elaborate, alături de rutina și sistemele de control impersonale. Astfel, ei ajung să privească personalul mai mult ca pe un „cost" decât ca pe o investiție în competențe.

Concluzia formulată de Schein (1996) este că între aceste trei culturi - a operatorului, a inginerului și a directorului executiv - există diferențe majore, care fac ca activitatea organizațiilor să aibă de suferit, în condițiile în care presupozițiile lor intră în conflict. Schein arată că, nu de puține ori, la granița dintre culturile inginerilor și directorilor executivi se nasc probleme de comunicare și conflicte. într-o cercetare cu privire la tehnologia informației, Schein a constatat, printre altele, că există un contrast destul de puternic între opiniile directorilor executivi și ale inginerilor (vezi tabelul 3).

Tabelul 3. *Presupozițiile inginerilor și directorilor executivi cu privire la tehnologia informațiilor*

| **Cultura inginerilor** | **Cultura directorilor executivi** |
|---|---|
| - ***informația*** - discretă, mobilă, controlabilă și transmisibilă electronic | - *informația* - holistă, complexă, imprecisă și volatilă |
| - *rețeaua* - un mod de a îmbunătăți comunicarea dintre liniile ierarhice și de a „elimina" ierarhia | - *rețeaua* - trebuie proiectat un sistem care să conserve ierarhia, indispensabilă pentru conducerea organizației |
| - ***computerul, sistemele expert* - un mod de** îmbunătățire a controlării informațiilor și luării deciziilor | - *computerul, sistemele expert* - limitează și distorsionează gândirea prin supraconcentrarea informațiilor |

Este de la sine înțeles că modul în care este utilizată tehnologia este influențat de valorile și presupozițiile directorilor executivi, ajungându-se ca unele dintre tehnologii, precum cea a informației, să fie exploatate sub posibilitățile lor. Totodată, așa cum arăta Toffler (1985), este bine să ținem seama și de posibilul efect distructiv al scăpării de sub control a înaltei tehnologii. Acesta nu este decât unul dintre nenumăratele exemple de conflict între cele trei culturi, un conflict care, în ciuda perturbărilor pe care le poate produce, în anumite condiții este chiar benefic pentru organizație. Atunci când părțile nu adoptă poziții extreme, ci, pastrându-și propriile puncte de vedere, ajung, într-un final, să răspundă și cerințelor celeilalte părți, vom asista la dezvoltări tehnologice reale, controlabile, utile, nonperturbatoare.

## 2. Tendințele manifestate în studiul culturii organizaționale

După anii '80 au fost elaborate numeroase alte concepții, conturând o serie de tipologii ale culturilor din organizații. Le-am prezentat aici doar pe cele care au fost mai larg acreditate și care au jalonat în timp dezvoltarea concepțiilor despre cultura din organizații. Intenția noastră a fost aceea de a pune în evidență câteva tendințe ancorate în trecut și încă actuale, care se manifestă în elaborarea concepțiilor despre cultura organizațională, în conceperea tipologiilor, a definițiilor, a teoriilor:

1. plasată într-un plan mai curând managerial, CO este legată de relațiile de putere din organizații, de controlul și influența exercitate de manageri *(cultura celor de sus)* - tipologia lui Handy;
2. atenția sporită acordată membrilor obișnuiți ai organizației, relației lor cu unitățile de conducere, maniera de recrutare și promovare, modalitățile de motivare (bani, independență, promovare) permit desprinderea mai multor tipuri de cultură *(cultura celor de jos)* - tipologia lui Sonnenfeld;
3. evidențierea în cadrul culturii organizațiilor a aspectelor procesual-dinamice din organizații: viteza de acțiune și reacție, nivelul de risc asumat *(cultura dinamicii organizației)* - tipologia lui Deal și Kennedy;
4. extragerea culturii dintr-o altă variabilă organizațională, și anume structura organizației. Pornind de la jocul relațiilor ierarhice și de colaborare, se poate ajunge la definirea câtorva tipuri de culturi, în funcție de structurile luate în considerare *(cultura structurii)* - tipologia lui Handy;
5. abordarea culturii ca un fenomen global, suprapersonal, în contextul organizației ca unitate în acțiune *(cultura acțiunii unitare a organizației)* - tipologia lui Deal și Kennedy;
6. plasarea studierii CO pe platforma studiilor cross-culturale *(cultura națiunilor)* - tipologia lui Hofstede;
7. interpretarea CO, de către majoritatea celor care au scris despre ea, ca fiind un fenomen aparte, special, născut o dată cu descoperirea lui și relativ izolat de cultura universală *(cultura izolată)*;
8. CO este un fenomen care se manifestă unitar și invariabil în întreaga organizație, membrii organizației împărtășind același conținut cultural *(cultura nonvariabilității)*;
9. ipotezele și criteriile de analiză și tipologizare sunt uneori vagi (vezi Peters și Waterman, 1982), alteori reduse ca număr (Deal și Kennedy, 1982), prea multe și fără suficientă rigoare (Sonnenfeld), în alte cazuri limitate la particularitățile structurii interne (Handy, 1993);

Ne oprim aici cu enumerarea tendințelor și vom aborda mai pe larg, în rândurile ce urmează, doar tendințele șapte și opt.

## 3. Abordarea sistemică a culturii organizaţionale

Cele două tendinţe sunt ilustrate de două tipuri de concepţii cu privire la cultura organizaţională. Unele sunt izolaţioniste, interpretează cultura organizaţiilor ca pe *un fenomen aparte, special, născut o dată cu descoperirea lui si relativ izolat de cultura universală,* izolează şi abordează cultura organizaţională ignorând sau atenuând importanţa relaţiilor ei cu alte sisteme supraordonate (supracultură) sau corelate (biosfera, mediul geo-fizic etc.); alte concepţii, ale nonvariabilităţii, apreciază că într-o colectivitate umană (organizaţie) se regăseşte o singură cultură, cu valori, credinţe, convingeri, norme, atitudini împărtăşite, relativ egal, de către toţi membrii comunităţii, şi nu admit existenţa unei diversităţi culturale în cadrul acelei comunităţi (culturile ocupaţionale puse în evidenţă de Edgar Schein).

Cultura organizaţiilor a fost studiată, în cele mai multe dintre cazuri, de economişti practicieni, manageri sau diferiţi specialişti din domeniul tehnic care făceau abstracţie de zestrea teoretică şi metodologică realizată şi acumulată de-a lungul secolelor de către filosofi şi în mai bine de un secol de către antropologi, psihologi şi sociologi. Drept urmare, cultura organizaţională a fost privită ca fiind proprie mediului organizaţional, ignorându-se faptul că ea nu reprezintă decât o prelungire a culturii mai largi a societăţii în care funcţionează organizaţia. Totodată, cultura organizaţională a fost considerată un fenomen unitar nonvariabil, fără să se realizeze că trăim de fapt în societăţi policulturale, în care se difuzează, coexistă şi se confruntă diverse *viziuni asupra lumii,* susţinute de către agenţii de socializare ale căror interese şi obiective nu converg întotdeauna (rezultând astfel culturi şi subculturi, cultură şcolară, religioasă, politică, naţională, regională, etnică, organizaţională, profesională sau ocupaţională etc.). împărţirea în clase, separarea membrilor societăţii în funcţie de condiţia economică proprie care le oferă locuri diferite în ierarhia socială, specializarea profesională, diversitatea confesională şi etnică în aceleaşi spaţii conduc la ideea conform căreia cultura nu are acelaşi sens pentru toţi.

Considerăm că aceste tendinţe nu fac decât să limiteze cunoaşterea fenomenelor culturale din organizaţii, ameliorarea sau controlarea efectelor lor, fiind imperios necesar ca, atunci când se studiază cultura unei organizaţii sau se intervine asupra ei, să se ţină seama de faptul că fenomenul cultural este general, transcende organizaţii, societăţi, naţiuni sau familii de naţiuni. Cultura organizaţională trebuie văzută astfel nu în sine, izolată, ci ca parte integrantă din cultura universală. Fenomenele de ordin cultural înregistrate în cadrul organizaţiilor nu sunt cu nimic diferite de cele din mediul extraorganizaţional. Valorile, credinţele, miturile, ritualurile, practicile se nasc în esenţă după aceleaşi reguli, evoluează şi funcţionează după aceleaşi principii, îndeplinesc aceleaşi funcţii şi se sting la fel în orice comunitate umană. De asemenea, se impune depăşirea ideii de unitate şi invariabilitate a culturii şi acceptarea diversităţii şi coabitării formelor sale în cadrul aceleiaşi comunităţi (organizaţii), studierea efectelor produse de diversitate, elaborarea unor programe de gestionare a variabilităţii culturale intracomunitare (intraorganizaţionale) şi de educare culturală a membrilor

comunității (organizației), prin care să se asigure coeziunea membrilor în jurul unor valori, misiuni sau scopuri comune, în condițiile respectării identității culturale naționale, confesionale, sexuale, etnice etc.

Plecând de la aceste considerente, este necesar ca abordarea culturii, chiar la nivel organizațional, să se facă dintr-o perspectivă sistemică.

Am spus mai sus că această CO trebuie văzută ca parte integrantă din cultura universală, un „suprasistem cultural". în cadrul culturii universale se regăsesc, cu unele particularități mai mult sau mai puțin accentuate, „subsisteme" sau „subculturi" plasate la cinci niveluri:

- culturile națiunilor din aceeași familie lingvistică;
- culturile zonal-continentale, precum si cele ale marilor religii;
- Culturi naționale;
- culturi regional-naționale;
- culturi organizaționale, etnice, ale vârstelor și altele.

Culturile organizaționale sunt doar forme pe care le capătă cultura națională (cuprinsă în cultura familiei lingvistice și în cea zonal-continentală), la nivelul fiecărei organizații în parte, în funcție de profilul de activitate, scopurile, mărimea, structura și tehnologia organizației, de distribuția specializărilor, distribuția pe sexe, rase și etnii, vârsta sau etapa de viață a organizației, poziția pe piață, istoria etc. O organizație oarecare poate fi regăsită într-o anumită regiune *(cultura regional-națională)* a unei țări *(cultura națională)* din cadrul unei arii continentale și confesionale *(cultura zonal-continentală si religioasă),* și toate acestea într-o familie lingvistică particulară. Pe lângă aceste *presiuni culturale exercitate de sus,* organizația suportă și *presiuni culturale exercitate de jos,* din direcția culturii comunităților confesionale, ocupaționale, etnice, din direcția culturilor vârstelor și a sexelor.

Atunci când emitem judecăți cu privire la CO, este necesar să avem în vedere atât variabilele socio-politico-economice mai largi și variabilele intraorganizaționale, cât și relațiile dintre aceste două categorii. în prezent, sunt acreditate înjur de șase variabile majore (vezi Cole, 1997), care joncționează la nivelul unei organizații:

1) **mediul,** factorii care exercită presiuni importante asupra organizațiilor: politici, economici, tehnologici, sociali, culturali;
2) **structura,** organizarea pe funcții, pe produse, pe zone geografice, matriceală etc.;
3) **tehnologia,** mașini de producție, echipamente de supraveghere și întreținere, tehnica de procesare a informațiilor;
4) oamenii, luați individual sau constituiți în echipe, cu anumite cunoștințe, competențe, motivații, capacități, cu deosebiri de percepție, semnificații;
5) **scopurile sau țelurile,** fiind incluse aici declarațiile de misiune, strategiile de organizare, politicile organizației;
6) **cultura,** valorile și credințele dominante, subculturile, miturile, practicile și ritualurile din organizații.

Toate aceste aspecte se întâlnesc în cadrul organizației, în calitate de variabile intrinsece, precum și extrinsece sau mixte. Este necesar ca organizația să fie abordată ca un sistem particular făcând parte dintr-un angrenaj, dintr-un sistem mai larg,

constituit din aceleași ingrediente. Fiecare organizație există și funcționează în cadrul unui suprasistem, în cadrul unui mediu care o impregnează cu: a) *modalități specifice de organizare, structurare*; b) *o anumită calitate a resurselor umane*; c) *scopuri;* d) *cultură*; e) *tehnologie si cotă de noutate*; f) *politică socială, economică și educațională,* care îi împrumută sau solicită, explicit sau implicit, construirea unei anumite structuri, realizarea unui anumit scop, o anumită dinamică sau evoluție, adoptarea unor politici particulare (vezi fig. 2).

**Mediul poUtico-economico-tehno-socio-cultural**

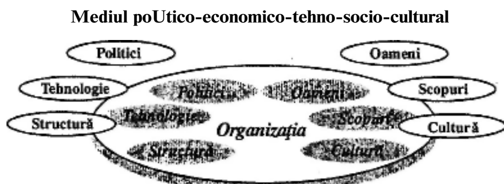



Fig. 2. *Organizația și relația ei cu suprasistemul politico-economico-tehno-socio-cultural*

Tot ceea ce regăsim în interiorul organizației se află în strânsă legătură cu elementele materiale, structurale sau spirituale ale ecosistemului, ale mediului înconjurător. De aceea, în proiectarea sau schimbarea organizațională trebuie să se țină seama de toate aceste variabile care nu au exclusiv o natură intrinsec-organizațională. Una dintre variabilele organizaționale cele mai volatile este CO. Ea poate căpăta aspecte particulare, de la organizație la organizație, însă rămâne tributară culturii naționale, regionale și religioase în care organizația este „cufundată". Ilustrative în acest sens sunt rezultatele cercetării lui Hofstede care arată că, în cadrul aceleiași corporații multinaționale, cu aceleași țeluri, aceleași reguli de organizare și funcționare, aceleași politici și aceleași valori generale promovate, se constată diferențe importante de la națiune la națiune, de la confesiune la confesiune (de exemplu confucianismul) chiar în privința valorilor împărtășite.

## 4. Diversitatea concepțiilor și definițiilor culturii organizaționale

Datorită complexității fenomenului, precum și datorită diversității specializărilor celor care au studiat despre cultura organizațională și au scris despre acest subiect, au apărut nenumărate și variate puncte de vedere, nu de puține ori contradictorii, în legătură cu geneza, constituția, evoluția, funcțiile culturii organizaționale. Un exemplu de diversitate este dat de variatele tipologii elaborate în decursul vremii, dintre care pe unele

le-am prezentat în studiul de față. Aceeași diversitate se remarcă și în privința definițiilor CO. în istoria sa, CO a fost definită din diverse perspective:

1) *raționalistă* - ansamblul expresiilor acționale rațional proiectate și descărcate;
2) *funcționalistă* ~ fenomen cu funcții de dezvoltare a identității organizaționale, a angajamentului, de creștere a stabilității sociale și de unificare a semnificațiilor;
3) *simbolistă* - ansamblu de însemne, simboluri materiale ori comportamentale;
4) *conceptualistă* - set de valori, credințe și norme aflate în mintea membrilor organizației;
5) *comportamentalistă* - set de comportamente, interacțiuni și orientări observabile;
6) *individualistă* - sumă a conținuturilor psihice ale indivizilor izolați;
7) *colectivistă* - set de interacțiuni în cadrul colectivității.

Marea diversitate a pozițiilor și definițiilor face aproape imposibilă clarificarea conceptului de cultură organizațională într-o manieră unitară, precizarea clară a genezei și evoluției ei, izolarea legilor ei de funcționare etc.

## *4.1. încercări de sintetizare a concepțiilor cu privire la cultura organizațională*

Cu toată această diversitate, au fost realizate studii care au reușit să facă puțină lumină în hățișul de concepții, definiții și tipologii. Astfel, căutând să surprindă mecanismul de rafinare conceptuală intradisciplinară, Willem Verbeke, Marco Volgering și Marco Hessels (1996) de la Universitatea Erasmus din Rotterdam au realizat o incursiune în domeniul *comportamentului organizațional,* mai exact în mulțimea de definiții ale culturii organizaționale și ale climatului organizațional. Ei au pornit de la părerea autoarei Sonja Sackmann (1992), potrivit căreia concepțiile despre CO pot fi încadrate în trei mari perspective, în parte provenite din antropologie: holistă, variabilă și cognitivă.

1) **Perspectiva holistă** provine din studiile unor antropologiști precum Clyde Kluckhohn, Alfred Louis Kroeber și Talcott Parsons. Cultura organizațională are un „miez" redus la tradiții, idei derivate și selectate istoric, precum și la valorile atașate acelor idei. Această perspectivă se numește holistă deoarece integrează atât pattern-urile cognitive, cât și pe cele comportamentale ale culturii.
2) **Perspectiva variabilei** se regăsește la reprezentanții antropologiei simbolice și ai științelor comportamentale cum ar fi Geertz, Reimann și Wiener,. Această perspectivă se centrează pe acele expresii care iau forma comportamentelor și practicilor aflate în relație cu unele înțelesuri subiacente. Cultura organizațională este considerată o variabilă organizațională care poate fi controlată.
3) **Conform perspectivei cognitive,** cultura organizațională este un sistem de cunoștințe sau standarde învățate care sunt utilizate pentru a percepe și evalua mediul organizațional. Aceste percepții și evaluări pregătesc individul pentru un comportament caracterizat prin acceptarea și respectarea celorlalți membri ai grupului. Cu alte cuvinte, cultura s-ar referi la ceea ce oamenii au în minte, din această perspectivă accentul căzând pe valori, credințe, idei și norme.

Ipoteza de la care au pornit cei trei autori olandezi a fost aceea că analiza de conţinut, pe baza componentelor principale, a categoriilor din definiţiile culturii organizationale va surprinde un concept central şi un set de clustere care reprezintă variaţii conceptuale în jurul conceptului central. în analiza de conţinut au fost introduse 54 de definiţii din lucrări apărute în perioada 1950-1993 cu privire la cultura organizaţională. Rezultatele acestei analize au reliefat patru clustere (vezi tabelul 4).

Tabelul 4. *Clusterele rezultate din analiza de conţinut a definiţiilor culturii organizationale*

| | ***Grupul I*** | ***Grupul II*** | ***Grupul III*** | ***Grupul IV*** |
|---|---|---|---|---|
| Cluster 1: | Credinţe | Valori | Norme | Organizare |
| Cluster 2: | Comportament | Practici | Sistem | Semnificaţii |
| Cluster 3: | învăţare | Pattern-uri | Modalităţi | |
| Cluster 4: | Set | împărtăşire | Acorduri | |

Toate aceste clustere sunt variaţii conceptuale ale conceptului central de *cultură organizuţională,* reflectă comportamentele şi normele învăţate de către membrii organizaţiei. Concluzia la care ajung Verbeke, Volgering şi Hessels (1996) este aceea că, în linii mari, ipoteza de la care au pornit s-a verificat, în sensul că trei dintre cele patru clustere reproduc perspectivele evidenţiate de Sonja Sackmann:

- clusterul 1 (credinţe, valori, norme şi organizare) reflectă *perspectiva cognitivă,* ilustrată prin definiţii cum ar fi: „...credinţele, valorile şi ipotezele care există într-o organizaţie", „pattern de valori şi credinţe care îi ajută pe indivizi să înţeleagă funcţionarea organizaţiei şi le furnizează norme de comportament în organizaţie" ;
- clusterul 2 (comportament, practici, sistem şi semnificaţii) reflectă *perspectiva variabilitălii* în care poate fi încadrată definiţia CO ca „un sistem de semnificaţii care însoţesc comportamentele şi practicile" ;
- clusterul 3 (învăţare, pattem-uri, modalităţi) reflectă *perspectiva holistă* reprezentată de definiţii cum ar fi: „totalitate de pattern-uri de comportament transmise pe o cale socială", „pattern al comportamentului uman care depinde de disponibilitatea oamenilor de a învăţa şi transmite cunoştinţele de-a lungul generaţiilor. Maniera de a face lucrurile..." ;
- clusterul 4 (set, împărtăşire, acorduri) este unul suplimentar care, arată autorii, reprezintă o încrucişare a perspectivei cognitive cu cea a variabilităţii. Ilustrativă pentru acest cluster este definiţia: „set al acordurilor importante pe care membrii unei comunităţi le împărtăşesc".

## *4.2. Cauzele diversităţii concepţiilor*

Verbeke, Volgering şi Hessels (1996) explică această diversitate de puncte de vedere prin faptul că oamenii de ştiinţă sunt tot mai constrânşi să accepte provocările şi să aducă îmbunătăţiri conceptelor ştiinţifice, aplicându-le alături de operaţionalizările lor

și în alte domenii, sau preluându-le din alte domenii. Ei numesc acest proces „modelare prin analogie". Considerăm că demersurile științifice care vizează cultura organizațională se află abia la primele încercări și sunt încă stângace, pline de confuzii și imprecizii conceptual-lingvistice și, ca urmare, forja teoriilor așezate pe un astfel de fundament nu poate fi decât foarte mică (vezi Zlate, 2000). Este adevărat că, în timp, oamenii de știință vor reuși să revizuiască, să rafineze și să îmbunătățească acest proces de „modelare conceptuală prin analogie". în ceea ce privește" cultura organizațională, transferul analogic s-a realizat prin raporturile acesteia cu antropologia și, după părerea noastră, superficial. Din păcate, relația noii discipline cu antropologia și resursele ei a fost destul de firavă, ca să nu mai vorbim de relația CO cu filosofia, psihologia sau sociologia. Nu credem că o apropiere mai strânsă de filosofie sau psihologie ar fi suprimat total imprecizia conceptual-lingvistică, dar ar fi oferit un supliment de resurse teoretice și metodologice care ar fi ușurat mult inițiativele oamenilor din lumea economico-organizațională. Această tendință a curentului culturii organizationale de a evolua, relativ paralel, cu psihologia, filosofia, antropologia și sociologia a mai fost adusă în discuție când am reliefat accentul pus pe caracterul culturii organizationale de *fenomen aparte, special, izolat de cultura universală.* Manifestăm o anume rezervă în a declara că este o poziție izolaționiști unanimă în lumea științifică care studiază CO; totuși, apreciem că o oarecare tendință de izolare a lumii economico-organizaționale își face simțită prezenta în multe dintre lucrările de specialitate. Vom aprecia, asemenea lui Edgar Schein, că avem de-a face cu un fenomen, cu un efect centrifugal în interiorul propriei culturi ocupaționale. S-ar părea că ne referim doar la comunitatea și cultura economiștilor și managerilor, dar avem în vedere și tendința similară a celorlalte comunități și culturi ocupaționale (antropologii, psihologii, sociologii, filosofii). Majoritatea articolelor, cărților sau comunicărilor pe tema culturii organizationale sunt realizate de oameni de știință din domeniul economic, economiști practicieni, manageri. Sunt extrem de puține contribuțiile specialiștilor din celelalte domenii ale științei amintite aici. Dacă, în viitor, aceștia din urmă se vor implica într-o mai mare măsură în rafinarea cadrului teoretic și metodologic din domeniul culturii organizationale, atunci vom putea asista la revigorarea și creșterea forței acestuia.

## 5. Cultura ca fenomen universal, cu conținuturi diferite de la comunitate la comunitate

Am amintit o parte dintre problemele tratate de specialiștii culturii organizationale și am lăsat la urmă două dintre cele mai importante, care considerăm că necesită o tratare mai amplă: 1) conținutul sau elementele culturii organizationale; 2) natura, geneza elementelor culturii, precum și dinamica dintre ele. Vom face o incursiune prin acest subiect, dar nu înainte de a face o precizare. Așa cum am mai arătat în acest text, se impune ca fenomenul culturii să nu fie tratat ca un fenomen exclusiv organizațional, limitat la cadrul organizațional, ci să fie abordat ca fenomen universal, care transcer.de

fiecare realitate socioumană și capătă aspecte particulare în funcție de diferite alte variabile specifice.

## *5.1. Conținutul culturii*

în decursul timpului, au existat nenumărate puncte de vedere cu privire la cultură și elementele ei. Răspunsul la întrebrea *Ce conținu! are cultura ?* nu este ușor de formulat. Este simplu de probat ideea potrivit căreia, cu cât un fenomen este mai complex, cu atât mai dificil este să-1 analizezi, să-1 descrii, să-1 definești și, de asemenea, să validezi aceste descrieri și definiții. Vom încerca, în rândurile ce urmează, să aducem câteva clarificări asupra dimensiunilor culturii, fără a avea pretenția că subiectul va fi epuizat.

Recunoaștem cu toții în cultură calitatea sa de produs social, dar mai cu seamă recunoaștem aspectele de ordin imaterial, spiritual ale culturii. Și alți autori recunosc caracterul de produs al culturii, însă plasează în cadrul ei și elemente de ordin material, pe lângă cele spirituale. Astfel, Al. Tănase definește cultura ca „totalitate a produselor materiale și spirituale ale muncii omenești, rezultate ale practicii și transformării mediului natural și social, ale dezvoltării și perfecționării omului" *(apud* Popescu--Neveanu, 1978). Clasificarea componentelor culturii în materiale și spirituale a fost depășită prin introducerea altui construct diferențiator, și anume „obiectiv - subiectiv" (Triandis, 1994; Matsumoto, 1996). Există numeroase aspecte ale vieții, asociate termenului „cultură", care pot fi înscrise pe un continuum al gradului de obiectivitate sau subiectivitate. Triandis (1994) enumera o serie de elemente ale culturii pe care le putem plasa ușor pe acest continuum obiectiv - subiectiv: inovații tehnologice specifice (instrumente); metode de procurare a hranei (vânătoare, agricultură); activități economice (comerț, meșteșugărit, industrie); modalități de hrănire a copiilor; căi de educare a tinerilor (educație); moduri de luare a deciziilor; maniere de abordare a conflictelor (politică); pattern-uri estetice vestimentare și arhitecturale (artă); pattern-uri de comunicare (fond lexical, sintaxă, fond gestual); pattern-uri de interacțiune socială (norme); încercări de înțelegere a modului în care este lumea și rezultatele acestor încercări (filosofie); credințe și acțiuni care rezultă din relația omului cu universul (religie); credințe comune; valori; atitudini.

în abordarea culturii, pentru a preciza elementele constitutive ale acesteia și felul cum se grupează ele, preferăm să pornim de la criteriul „obiectiv - subiectiv", utilizând coordonata „material - spiritual" ca subcriteriu. Preferința noastră este motivată de faptul că în topica „obiectiv - subiectiv" putem încadra mai clar aspectele comportamentale ale culturii, precum și produsele ideal-subiective ale culturii fixate pe suport material. Deși Triandis realizează o separare a elementelor culturale pe baza criteriului „obiectiv - subiectiv", el nu reușește să fie suficient de clar în privința comportamentului uman. Pentru Triandis (1994), *cultura obiectivă* desemnează toate produsele materiale ale artei și științei, iar *cultura subiectivă* se referă la felul în care oamenii percep entitățile din mediu, raționează asupra lor, cred în ele sau le valorizează, în această topică propusă de Triandis nu se regăsește aspectul comportamental al culturii. Alți autori au grijă să recunoască drept element al culturii și comportamentul. R. Linton definește cultura ca fiind o configurație a *comportamentelor* învățate, precum

și a consecințelor acestora. După Kroeber și Kluckhohn, cultura constă în modele implicite și explicite ale comportamentului, acumulate și transmise prin simboluri, inclusiv realizările în unelte. Matsumoto (1996), mai ferm pe această poziție, plasează comportamentul, în una dintre figurile din conținutul lucrării sale, chiar în rândul aspectelor subiective ale culturii, alături de credințe, atitudini și valori. Luând seama și la poziția elementului comportamental al culturii, și la axa definită de dimensiunile ideală și subiectivă, considerăm că fenomenul cultural se manifestă și poate fi pus în evidență la trei niveluri (vezi tabelul 5).

Tabelul 5. *Dimensiunile și componentele culturii*

| | | |
|---|---|---|
| Dimensiunea *subiectivă* ***a culturii*** | 1. nivelul ***elementelor interne, ideale*** | - credințe<br>- valori<br>- cunoștințe<br>- semnificații<br>- norme |
| **Dimensiunea** *obiectivă* ***a culturii*** | **2. nivelul *comportamentelor*** | mod:<br>- de viață<br>- de interacțiune<br>- de organizare |
| | **3. nivelul *produselor*** | - *materiale* (instrumente, utilaje, construcții, obiecte casnice etc.)<br>**- *ideale* (produse** ale *științei,* ale *artei plastice, teatrale, cinematografice* etc.) |

în categoria produselor încadrăm atât produsele *materiale* (instrumente, utilaje, construcții, obiecte casnice etc), cât și produsele *ideale,* obiectivate și fixate pe suport material (produse ale *științei,* ale *artei plastice, teatrale, cinematografice* etc. înregistrate pe diferite suporturi materiale: hârtie, peliculă, pânză, bandă și discuri magnetice ori alte materii). Considerăm că aceste produse sunt ideale, și nu materiale deoarece, pe de o parte, funcțiile lor spirituale, ideale, subordonează forma materială prin care ele se exprimă și, pe de altă parte, conținuturile lor spirituale sunt cele care conferă valoare materiei.

Am apelat la o reprezentare pe niveluri a culturii pentru a pune în evidență atât calitatea sa de sistem organizat ierarhic, cât și gradul de profunzime și, totodată, de obiectivare pe care îl au elementele sale. Primul nivel de manifestare a culturii este cel mai profund și reflectă *aspectul subiectiv* al acesteia, iar al treilea este *aspectul obiectiv* și cel mai superficial al culturii. Al doilea nivel, cel comportamental, pare să fie atât subiectiv, cât și obiectiv deoarece, pe de o parte, rădăcinile sale (schemele, scenariile și modelele de acțiune) țin de inferioritatea persoanei, iar pe de altă parte, transformările impuse mediului intră într-un plan al concretului, foarte ușor de

obiectivat. Deși recunoaștem izvoarele subiective ale comportamentului, vom considera că nivelul comportamental este o realitate culturală obiectivă, și nu subiectivă, întrucât pe toată durata desfășurării sale, până la finalizarea prin produs, poate fi obiectivat, măsurat, cuantificat. Uneori, nivelul comportamental și cel al produselor joncționează, se contopesc în condițiile în care comportamentul apare nu ca un mijloc de realizare a unui produs, ci chiar ca produs final. Această joncțiune o regăsim cu precădere în arta coregrafică sau teatrală. Cu excepția acestui din urmă caz, nivelul comportamental are o funcție mijlocitoare, de intermediere în relația dintre nivelul interior-subiectiv și cel al produselor.

între cele trei niveluri culturale se instituie relații de interdependență, în sensul că acțiunile de la un nivel implică modificări importante la celelalte două niveluri. O anumită configurație a elementelor de ordin subiectiv se reflectă în plan comportamental și mai apoi în produsele culturale materiale ori ideale (fig. 3). Bineînțeles, relația poate fi și inversă, în sensul că experiența individului - în ultimă instanță a comunității sau organizației - cu anumite pattem-uri comportamentale și cu produsele culturale determină modificări în planul subiectiv individual, comunitar sau organizațional. Se ajunge la situația în care, prin acțiunile modelatoare asupra mediului, omul se modifică pe sine. O dată afectat, ecosistemul exercită alte presiuni asupra omului și îl determină să-și revizuiască filosofia, sistemul de credințe și valori, să-și adapteze conduita la aceste noi presiuni.

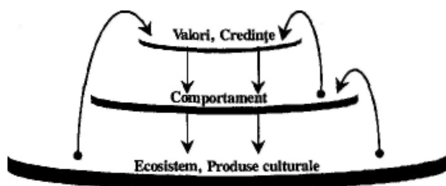



Fig. 3. *Modelul ierarhic al culturii*

Dincolo de relațiile dintre componentele sale, orice sistem, chiar și cel cultural, întreține relații și cu alte sisteme. în cazul culturii avem în vedere relațiile acesteia cu sistemul social și cu sistemele ecologice. După cum am văzut, relația culturii cu sistemul social este una de la sursă la produs. Sistemul social este sursa, izvorul tuturor fenomenelor culturale și, totodată, depozitarul acestora.

Fenomenul cultural, precum și elementele sale intrinsece, subiective ori obiective, nu pot fi rupte de factorii sociali și ecosistemici (vezi fig. 4). Fiecare cultură capătă un anumit specific în funcție de felul nișei ecologice în care își duce existența gruparea umană în cadrul căreia se formează cultura. Prin nișă ecologică înțelegem mediul bio-geo-fizic sau, mai pe larg, relieful, clima, fauna, flora, zăcămintele, precum și căile care fac posibilă viața și supraviețuirea. Aceste elemente ale ecosistemului influențează, dacă nu chiar determină, cultura și elementele ei subiective.

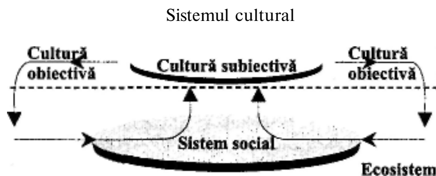



Fig. 4. *Relaţia culturii cu sistemul social si ecosistemul*

Dacă într-un anumit ecosistem există peşte, oamenii care trăiesc în acel mediu devin pescari, creează o economie bazată pe resursele mării, dezvoltă un cult al pescuitului, credinţe şi o filosofie populară specifice, valori şi atitudini aparte, generează legende pe tema peştelui şi pescuitului, ritualuri, reguli şi norme specifice. Acestea sunt complet diferite de cele dezvoltate într-un spaţiu deşertic, unde preocupările, filosofia, valorile, normele devin cu totul altele. Se creează un anumit mod de a privi fenomenele naturale, sociale, economice ca premise ale culturii subiective. Sensul este acela că sub presiunea condiţiilor ecologice oamenii ajung să-şi clădească fenomene psihologice (filosofii de viaţă, sisteme de credinţe, sisteme de valori, obiceiuri, norme etc.), care generează la rândul lor artefacte motrice şi materiale cu consecinţe directe asupra mediului fizic şi social.

Toate acele conţinuturi ale culturii, poziţionate pe cele trei niveluri, au proprietatea de a fi acumulabile şi acumulate socioistoric. Ele intră într-un „joc" extrem de complex, în care, pe lângă transferurile pe verticală, de la nivel la nivel, se produc şi mişcări transformativ-acumulative, în spirală, în interiorul fiecărui nivel. Pentru a avea un sprijin în încercarea de a pune în evidenţă sursa şi dinamica sistemului cultural, preluăm de la Mărio Bunge (1984) noţiunile de „proprietate rezultantă" şi „proprietate emergentă", pe care le vom asocia cu noţiunea de cultură. Fiind dată P, o proprietate a unui sistem s (sau lucru complex), P este o *rezultantă* a lui s numai dacă anumite componente ale sistemului s posedă proprietatea P. O proprietate P a unui sistem s este *emergentă* numai dacă nici o componentă a sistemului nu posedă acea proprietate. Astfel, fenomenul cultură apare, *se naşte,* ca o *proprietate rezultantă* a unui sistem social şi *evoluează* ca o *proprietate emergentă* a sistemului social. Cultura devine o componentă, o proprietate a sistemului social care nu poate aparţine, în totalitate, nici unui element singular al sistemului social. Fiecare element singular al sistemului social se împărtăşeşte din zestrea culturală constituită de-a lungul timpului prin participarea tuturor generaţiilor anterioare şi, la rândul lui, participă la păstrarea şi elaborarea unei părţi din cultura societăţii din care face parte. O dată generată, cultura îşi autosusţine evoluţia, se consolidează prin acumularea şi stratificarea experienţei culturale în momentele t, şi prin participarea acestor experienţe la elaborarea altor produse sau experienţe culturale în momentele care urmează t .

Pe baza celor precizate mai sus, apreciem că, pentru a defini cultura unei organizații, trebuie să pornim de la ceea ce înseamnă cultura în general și mai apoi să precizăm particularitățile pe care le capătă ea în mediul organizațional.

Pentru a avea o imagine clară asupra fenomenului numit **cultură,** este necesar ca în definirea acestuia să avem în vedere cinci aspecte - conținut, geneză, evoluție, funcții, dinamică. Drept urmare, vom defini **cultura** ca fiind un **sistem**:

1) alcătuit din valori, credințe, cunoștințe și atitudini, însușite și împărtășite de o pluralitate de persoane constituite într-o comunitate distinctă, precum și din comportamentele și produsele lor materiale și ideale;
2) format ca urmare a vieții în cadrul unui sistem social plasat într-un anume ecosistem ;
3) evoluând și consolidându-se prin acumularea și (supra)stratificarea istorică a propriilor experiențe și produse culturale;
4) făcut să ajute o persoană sau o pluralitate de persoane să-și dezvolte și să-și păstreze, pe cât posibil, un sentiment al confortului și securității, al identității de sine și de grup, al apartenenței ia comunitate ;
5) având o existență relativ stabilă de-a lungul vieții societății din care emerge.

Având la dispoziție această definiție și schimbând cadrul de referință, **cultura organizațională** ne apare ca un **sistem**:

1) alcătuit din valori, credințe, cunoștințe și atitudini, însușite și împărtășite de membrii unui **comunități organizaționale** (organizația), precum și din comportamentele și produsele lor materiale și ideale;
2) format ca urmare a vieții în cadrul unui sistem politico-economico-tehno-socio--cultural dintr-un ecosistem particular;
3) evoluând și consolidându-se prin acumularea și (supra)stratificarea istorică a propriilor experiențe și produse **organizațional-culturale**;
4) făcut să ajute o persoană sau o pluralitate de persoane să-și dezvolte și să-și păstreze, pe cât posibil, un sentiment al confortului și securității, al identității de sine și de grup, al apartenenței la **comunitatea organizațională**;
5) avînd o existență relativ stabilă de-a lungul vieții **comunității organizaționale.**

### *5.2. Geneza și funcțiile culturii*

Pentru a avea o viziune mai amplă asupra culturii, este necesar să-i căutăm și coordonatele genetice și funcționale. Plecând de la acest deziderat, ne vedem obligați să privim cultura dintr-o perspectivă psihosocială și să ne concentrăm într-o mai mare măsură pe aspectele ei de ordin subiectiv, fără a ignora relația acestora cu ecosistemul și cu comunitatea umană. în sensul ei subiectiv, cultura ia naștere din nevoia indivizilor dintr-o anumită nișă ecologică de a controla elementele propriului ecosistem, din nevoia oamenilor de a da un sens fenomenelor naturale, sociale, psihologice. Aceste fenomene sunt incomprehensibile la modul absolut deoarece oamenii nu dispun de suficiente resurse de timp, de memorare și procesare. Incomprebensiunea fenomenelor naturale, sociale, economice sau psihologice este însoțită de un sentiment al incertitudinii care generează neliniște, anxietate, dezorientare, sentimentul dezrădăcinării.

Teoria disonanţei cognitive, formulată de Leon Festinger, postulează că omul este animat de nevoia de consonanţă, de coerenţă logică şi că sentimentul disonanţei cognitive este perturbator pentru individ, pentru activitatea sa. Plecând de la aceste considerente şi apelând la un punct de vedere constructivist, considerăm că omul creează o lume care să-i ofere sentimentul comprehensiunii şi controlabilită[ii mediului în care acţionează. Omul se înzestrează pe sine cu credinţe, valori, mituri, norme şi obiceiuri care fac ca mediul să fie perceput ca fiind cognoscibil, predictibil şi controlabil. Credinţele au rostul de a aduce un plus artificial de informaţie şi certitudine, astfel încât universul să capete o mai mare coerenţă. Valorile furnizează oamenilor standarde care sunt folosite pentru a evalua elementele mediului, propria conduită, precum şi pe a altora. Normele (ideile despre ceea ce trebuie să faci în situaţii specifice) ne spun ce comportamente au dus la succes în trecut şi ne asigură că vom avea succes şi în viitor dacă le respectăm.

Elementele de bază ale culturii sunt credinţele şi valorile, iar toate celelalte, inclusiv comportamentele şi produsele, sunt consecinţe ale acestora. Credinţele şi valorile stau la baza elaborării atitudinilor, sistemelor normative, miturilor, riturilor, obiceiurilor, comportamentelor şi, în ultimă instanţă, stau la baza transformărilor mediului. Când aceste elemente se structurează într-un mod particular, unitar şi constant, la nivel individual, le încadrăm în noţiunea de personalitate. Dacă credinţele, valorile, atitudinile, normele, pattern-urile comportamentale sunt larg împărtăşite, fiind generalizate printre membrii colectivităţii, atunci ne aflăm în faţa fenomenului numit cultură.




Fig. 5. *Modelul culturii ca „programare mintală"* (Geert Hofstede, 1991)

La nivel social, dar şi organizaţional, regăsim *cultura* ca o ecuaţie colectivă de judecată, valorizare şi acţiune, precum şi ca un depozitar al istoriei şi experienţei colective, tot aşa cum la nivel individual vorbim *de personalitate şi memorie,* Cultura este personalitatea şi memoria comunităţilor umane, iar cultura organizaţională este personalitatea şi memoria organizaţiilor. Relaţia dintre cultură ca fenomen social şi personalitate ca fenomen individual este circulară. Similitudinea şi împărtăşirea colectivă a credinţelor, valorilor, atitudinilor, acţiunilor, obiceiurilor dau naştere fenomenului

cultural. La rândul ei, cultura creează instituții ca familia, școala, Biserica etc., care au funcția de a vehicula și impune elementele ei intrinsece membrilor comunității în cadrul căreia s-a format și de a influența personalitatea lor in sensul uniformizării sistemului de valori, credințe, norme, obiceiuri, rituri și comportamente.

La baza eșafodajului cultural se află valorile și credințele larg împărtășite în cadrul comunității constituite. Toate celelalte elemente ale culturii devin consecințe ale „jocului" dintre valori și credințe, care pot avea un grad mai mare sau mai mic de certitudine. Comportamentele, subordonate adaptării la mediu, capătă specificitate în funcție de credințele cu privire la mediu și relația noastră cu el și, totodată, în funcție de evaluările pe care le facem asupra fenomenelor ce ne înconjoară. Dat fiind faptul că aceste două elemente - valorile și credințele - ale culturii subiective sunt pietrele de temelie ale fenomenului cultural, le vom acorda o mai mare atenție în rândurile care urmează.

## *5.3. Valorile - un prim pol al culturii*

Conform modelului prezentat mai sus, considerăm că valorile sunt variabile cu un rol fundamental în ecuația om - umanitate. Valorile umane, create de om, îl creează la rândul lor pe acesta. Ele sunt elementele care pot influența esențial, uneori într-un sens dramatic, viața la nivel individual, grupai, organizațional, social.

Este de înțeles de ce conceptul de valoare ocupă o poziție privilegiată în preocupările multor științe socioumane: filosofia, antropologia, sociologia, psihologia, economia, logica. Fiecare dintre aceste discipline se apleacă asupra studiului acelor dimensiuni ale valorilor care joncționează cu propria sferă de preocupări. Psihologia își propune să descopere resorturile psihologice ale valorii, să cerceteze instanțele psihice pe care se bazează valoarea, să clarifice geneza și natura ei.

### *Teorii cu privire la originile valorii*

în legătură cu aceste preocupări ale psihologiei este necesar să ne oprim, asemenea lui Petre Andrei, asupra originii valorii și să consemnăm concepțiile apărute cu privire la această origine.

**Teoriile personaliste** consideră valoarea un produs exclusiv subiectiv, un rezultat al dorințelor personale. Personaliștii fac din valoare un fenomen care izvorăște fie din sentiment, fie din voință. în nici un caz ea nu-și are originea în lucrurile lumii externe. Valoarea nu este o însușire a acestor lucruri, ci o construcție „ocazionată de trebuințele și tendințele pur subiective" (Andrei, 1997).

**Teoriile materialiste** vorbesc de o valoare intrinsecă a lucrurilor. în acest fel, subiectului i s-a refuzat dreptul de a participa la geneza valorii. Este vorba de o anumită calitate a lucrului de a i se impune subiectului prin capacitatea lui de a servi la stingerea unei nevoi ori la realizarea unei dorințe. Valoarea este un dat obiectiv, o însușire proprie a lucrurilor.

Teoriile autonomiste proclamă anterioritatea valorilor atât în raport cu subiectul, cât și cu obiectul. Valorile apar ca niște calități care ne sunt date într-o *simțire*

*intenţională,* afirmându-se elementul aprioric în constituţia valorii (vezi Andrei, 1997). Valoarea este anterioară subiectului şi obiectului. „Din punctul de vedere al autonomiştilor... dorim să ne hrănim şi să ne îmbrăcăm, să cunoaştem adevărul, să ne bucurăm de frumuseţe, să ne desăvârşim prin iubire şi credinţă, pentru că valorile conservării proprii, ale adevărului şi frumosului, ale iubirii şi credinţei sunt date, sunt" (Vianu, 1998).

*Teorii cu privire la natura psihologică a valorii*

Natura acestei dispoziţii psihice de generare a valorii a fost sursa a numeroase interpretări, ipoteze, teorii. Unii autori s-au centrat în exclusivitate pe una sau alta dintre instanţele psihice, alţi autori au abordat într-o manieră sintetică natura valorii.

Teoriile emoţionaliste (hedoniste) sunt cele care au văzut valoarea ca fiind condiţionată de procesele afective. Au considerat că orice lucru are valoare dacă prin inexistenţa lui determină suferinţă, iar prin proximitatea, prezenţa sau acţiunea lui suprimă suferinţa şi generează plăcere, satisfacţie. într-un eseu dedicat valorii morale şi hedonismului, Mihai Ralea arată că hedoniştii „explică totul prin căutarea plăcerii. Amatorul de femeie, colecţionarul de artă egoist, alcoolicul cedează voluptăţii. Dar nu e mai puţin adevărat, spun ei, că şi ascetul, mama care se sacrifică pentru copil, martirul social urmăresc tot o plăcere. Pentru aceştia ascetismul şi martirajul sunt plăceri cum sunt vinul şi femeia pentru ceilalţi" (Ralea, 1935).

Teoriile voluntariste pun accentul, în lămurirea naturii valorii, pe scopurile acţiunii umane şi pe tendinţa de realizare a acestora. Dincolo de istoria noastră, de experienţa noastră, există o voinţă de valoare, iar conduitele noastre nu sunt altceva decât expresii ale acestor valori. Valoarea este redusă la un scop generat şi susţinut voluntar, este văzută a fi determinată numai de voinţa omului.

Teorii sintetice. Au fost însă autori care au văzut valoarea condiţionată de ambele fenomene - afectivitatea şi voinţa -, aflate într-o relaţie specială. După Wundt, „sentimentul din care provine determinarea valorii nu e nimic altceva decât voinţa în stadiul iniţial al dezvoltării sale psihologice" (Andrei, 1997).

Alţi autori au introdus şi un element cognitiv în ecuaţia valorii. Ei apreciază că judecata este cea care face legătura dintre obiect şi sentimentul valorii. Dacă în absenţa unui anumit lucru sensibil, în raport cu care subiectul ar putea să trăiască un sentiment al valorii, subiectul judecă (apreciază) că acest lucru a produs satisfacţie în relaţia sa cu o persoană semnificativă pentru el, atunci respectivul subiect va trăi sentimentul valorii nu datorită raportului direct cu obiectul concret, ci datorită judecăţii sale asupra acestui obiect. Aici *convingerea* este cea care întăreşte judecata generatoare de satisfacţie. Este vorba de o *convingere* cu privire la adevărul relaţiei stabilite între subiect şi obiect.

Unii autori au definit valoarea luând ca gen proxim credinţa. Astfel, pentru Gordon Allport (1991) valoarea este „o credinţă pe care se bazează o persoană în acţiunea sa preferenţială. Valoarea este astfel o dispoziţie cognitivă, motorie şi, înainte de toate, profund esenţială". Asemenea lui Allport, Milton Rokeach (1973) consideră că „valoarea este o credinţă durabilă, că un anumit mod specific de conduită sau stare finală

existențială este preferabil, personal sau social, față de un mod opus sau contrar de conduită ori stare finală existențială". Pentru noi este cert că nu putem lua credința drept gen proxim al valorii. Există riscul de a pune semnul egalității între ele, de a reduce valoarea la credință. Vom vedea în rândurile ce urmează că valoarea și credința sunt fenomene cu naturi și funcții diferite și nu pot fi reduse una la cealaltă. Remarcăm totuși că Milton Rokeach realizează o unificare implicită în structura valorii a trei conținuturi psihice, cognitiv și afectiv (regăsite în noțiunea de credință), volitiv (în finalitatea instrumentală și existențială). Mai mult chiar, autorul citat introduce un alt element, nediscutat până acum, și anume socialul (preferința socială).

Mult mai devreme decât Milton Rokeach, într-o manieră mult mai explicită, Petre Andrei (1997) vedea *voinla, afectivitatea* și *cogniția* ca fiind elementele intrinsece ale valorii. El arată că valoarea este „o dispoziție inerentă spiritului [...] ca manifestare a raportului funcțional dintre subiect și obiect, [...] un sentiment ce întovărășește o judecată și care caută să concretizeze obiectul său sub forma unui scop".

Preluând o idee a lui Paul-Henry Chombart de Lauwe (1982), considerăm că, pentru a include și tendința volitiv-perseverativă în constituția valorii, termenul cel mai potrivit pentru a defini valoarea este acela de *aspirație*. Există câteva rațiuni pentru care am adoptat noțiunea de aspirație ca gen proxim în definirea valorii. Aspirația este contrară dorinței pure, ea poartă în sine atât un *aspect social,* cât și unul *personal,* înzestrat cu conținuturi cognitive, afective și volitive. Astfel, elementul *cognitiv* este cel care stă la baza conturării unei judecăți cu privire la relația dintre subiect și obiect sau dintre obiecte (evaluativ-deliberativ), cel *afectiv* precizează măsura atașamentului față de anumite obiecte, oferind direcția și energia (energetic-orientativ), iar elementul *volitiv* pune la dispoziție efortul voluntar și garantează persistența acțiunii (executiv-perseverativ) necesare obținerii obiectului. în acest context, obiectul este asimilat unei stări finale sau instrumentale. De asemenea, pornind de la etimonul cuvântului, *aspirare* (lat.), considerăm că acesta semnifică, pe de o parte, o tendință de posedare, de „aspirare" către sine a lucrului sau a categoriei de lucruri valorizate, iar pe de altă parte presupune și capacitatea lucrurilor ca, prin calitățile lor, să atragă subiectul valorizator, să exercite o „aspirare" a acestuia. în acest fel aducem la un numitor comun cele două concepții contrare cu privire la originea valorilor, concepția *personalistă* și concepția, spunem noi, *externalistă* (nu materialistă, întrucât valorile nu se reduc doar la raporturile cu elementele materiale).

### *Principiile de organizare a valorilor în sistem*

Sistemul de valori funcționează pe baza câtorva principii a căror cunoaștere este absolut necesară deoarece: 1) comportamentele sunt rezultatul jocului complex al mai multor valori între care se instituie raporturi „conflictuale"; 2) deși, din rațiuni metodologice, sunt diagnosticate separat, valorile evidențiate trebuie interpretate unele în raport cu altele, precum și în raport de evenimentele de viață ale individului, grupului, organizației, societății supuse procedurii de diagnosticare; 3) nu există o constanță, în realitatea umană, în ceea ce privește plasarea valorilor în sistem, ci doar o constanță a pricipiilor de organizare și funcționare etc.

Iată care sunt aceste principii:

1. *principiul polarității (contrarietății)* - o valoare se opune altei valori și alcătuiesc împreună un constract bipolar, în care termenii pot fi reciproc exclusivi;
2. *principiul inegalității rangurilor* - două valori nu pot avea același rang în același sistem ierarhic, una dintre ele având o forță (tărie) mai mare în raport cu cealaltă;
3. *principiul proximității* valorilor cu forțe apropiate - valorile cu forțe apropiate se plasează pe poziții învecinate în ierarhie;
4. *principiul unității de sens* - valorile orientate către aceeași direcție tind să capete forțe apropiate (și să ocupe poziții apropiate în ierarhie), generând complexe (unități) axiologice;
5. *principiul dominanței ierarhice*: o valoare își subordonează și domină valorile aflate pe poziții inferioare ei în ierarhie.

Cunoscând toate aceste principii, vom reuși să realizăm o analiză reală a sistemelor de valori ale indivizilor, grupurilor, organizațiilor și să construim programe viabile de intervenție asupra culturii, fie ea și organizațională, prin reconfigurarea „miezului" ei reprezentat de sistemul de valori.

Luând seama la toate cele discutate mai sus, socotim că **valoarea** este *o aspirație durabilă a subiectului către atingerea unei anumite stări finale sau către performarea unul anumit mod de conduită cu un grad mai mare de dezirabilitate personală si/sau socială decât alte stări finale sau moduri de conduită aflate într-o poziție de contrarietate (opoziție) sau de inferioritate în raport cu cele la care subiectul aspiră.*

### *5.4. Credințele: al doilea pol al culturii*

Un cadru teoretico-metodologic complementar celui centrat pe valori, pretabil investigării culturii organizaționale și al culturii în general, poate fi cel întemeiat pe studiul *credințelor.* Dacă majoritatea definițiilor culturii organizaționale fac referire la credințe ca elemente intrinsece ei, atunci trebuie ca aceste credințe să fie incluse în studiul culturii - organizaționale, regionale, naționale etc.

în discuția despre conținutul culturii (vezi tabelul 5, fig. 3), am văzut că între planul credințelor și cel al comportamentelor există o strânsă legătură. De exemplu, credințele generale cu privire la cauzele, externe sau interne, ale evenimentelor prin care trecem se află în relație cu anumite clase de conduite: fatalism, inerție, pasivitate, renunțare *vs* inițiativă, activism, încrâncenare; credințele generale ale managerilor despre natura umană, de exemplu „omul nu agreează munca", se corelează cu un stil de conducere specific, cum ar fi cel „autoritar" ; credințele generale despre copii, de felul „copii sunt inocenți", se află în relație cu conduitele „permisive" ale părinților în raport cu eventualele acte „distructive" ale copiilor. Asemenea valorilor, credințele sunt organizate sistemic și reprezintă, alături de acestea, „miezul" sistemului cultural al omului. Ele au suscitat interesul filosofilor și psihologilor tocmai datorită poziției centrale pe care o ocupă în structura fenomenului cultural și, mai ales, în structura cognitivă a individului. Modificările produse în sistemul de credințe al omului se reflectă în întreaga conduită a acestuia, care, prin întăriri repetate, ar putea să afecteze

chiar sistemul de personalitate. Iată un fragment dintr-o veche carte religioasă care sugerează în ce mod afectează planul cognitiv conduita și existența omului: „Fii atent la gândurile tale, pentru că ele vor deveni cuvinte! Fii atent la cuvintele tale, pentru că ele vor deveni fapte! Fii atent la faptele tale, pentru că ele vor deveni obiceiuri! Fii atent la obiceiurile tale, pentru că ele îți vor forma caracterul! Fii atent la caracterul tău, pentru că el va fi destinul tău".

într-adevăr, credințele sunt fenomene psihice pe care cu ușurință le localizăm în planul cognitiv și le recunoaștem ca judecăți în care se afirmă ceva despre altceva. Dar o credință poartă în sine numai conținutul cognitiv, judecata ? Există și un alt conținut psihic care participă la constituirea credinței ? Pentru a putea genera soluții de cercetare a sistemelor de credințe este necesar să lămurim ce înțelegem prin credință și care sunt conținuturile acesteia. Pentru noi, **credințele** *sunt judecăți intim trăite, având ca obiect fenomene ale vieții fizice, psihice si sociale, ilustrate sub forma unor propoziții simple sau compuse, la adevărul, dezirabilitatea sau realizarea cărora subiectul aderă afectiv și (relativ) necondiționat, deși adevărul, dezirabilitatea sau realizarea viitoare nu există încă sau nu pot fi verificate.*

Majoritatea autorilor care au abordat credințele, sub aspect teoretic sau practic, propun propozițiile ca gen proxim în definițiile acestora. Noi regăsim credințele nu la nivelul expresiei verbale, ci într-un for cognitiv intim, sub forma judecăților. Credințele au o existență subiectivă și doar în final sunt ilustrate într-o formă verbală (prepozițională). Apreciem că credințele sunt fenomene psihologice complexe care se întemeiază pe joncțiunea a două elemente psihologice de bază, unul cognitiv, reprezentat de judecăți traduse prepozițional, și altul afectiv, reprezentat de atașamentul, adeziunea necondiționată la un adevăr *a priori* în raport cu cele formulate în judecăți. Ca orice act de cunoaștere, și judecățile sunt însoțite, colorate, de trăiri afective. Componenta afectivă este cea care determină măsura adeziunii la judecata enunțată. Acceptăm sau respingem o idee (neverificată sau nevalidată istoric), îi acordăm o valoare de adevăr (adevărat sau fals) în funcție de măsura în care ne satisface sau nu o anumită motivație, actualizată cu această ocazie. De cele mai multe ori, motivația este aceea de a păstra sau crea conștiința cognoscibilității și controlabilității fenomenelor naturale, sociale, economice, organizaționale, psihologice, de a păstra sau crea un *confort psihic,* de a trăi sentimentul consonanței și al securității într-o lume în care incertitudinea nu are ce căuta.

Datorită faptului că fundamentul credinței este judecata, vom prezenta câteva tipuri de judecăți care, în funcție de specificul lor, pot lua forme propoziționale diferite. Cu această ocazie, vom observa că adeziunea afectivă față de cele enunțate este diferită în cazul unora dintre judecăți:

- *descriptive sau constatative* - „directorul este în ședință", „materialul scris este de la trainer";
- *declarativ-subiective* - *„eu* am peste 20 de idei de redresare economică", *„noi* suntem interesați de lucrarea dumneavoastră" ;
- *de valoare* - „este o prezentare *frumoasă",* „este lucrătorul *cel mai* conștiincios" ;
- *explicative* - „investiția a căzut *deoarece* partenerii au întârziat plățile" ;
- *teleologice sau de scop* - credința care pornește de la o astfel de judecată implică o adeziune, nu la adevăr, ci la realizarea unui scop sau plan: „în două săptămâni *vom raporta* implementarea proiectului" ;

- *prescriptive* - credințe care presupun o adeziune la dezirabilitatea unei acțiuni și sugestia de a o urma: „este un lucru bun *să asculți* de părinți", „prin urmare, e bine *să faci* cum îți spun managerii";
- *de predicție* - presupuneri despre evenimente viitoare: „sezonul următor *va fi* bogat în vânzări" (implică o adeziune la împlinirea previziunii, la desfășurarea evenimentului anticipat);
- *condiționale* - iau forma *Dacăp, atunci q: „Dacă* rotesc maneta, *atunci* instalația va fi alimentată";
- *de relație,* în rândul cărora distingem alte trei subcategorii de aserțiuni referitoare la :
  a) *relații determinative* - în care un termen al relației reprezintă cauza sau factorul care îl determină sau îl influențează pe cel de al doilea termen;
  b) *relații categoriale* - în care termenii aflați în relație sunt fie categorii, fie elemente ale acestor categorii. Relațiile se stabilesc între elementele aceleiași categorii, între elementele unor categorii diferite, precum și între categorii diferite. în rândul relațiilor categoriale distingem alte trei tipuri de relații: *de asemănare, de apartenență la categorie, de incluziune în categorie*;
  c) *relații de proximitate (spațială, temporală, semantică, axiologică)* - marchează apropierea sau distanțarea dintre elementele puse în relație.

O altă manieră de a preciza specificul credințelor este aceea de a puncta diferențele dintre ele și alte fenomene psihice de factură cognitivă cu care se înrudesc. Astfel, ele pot fi raportate atât la opinii (care, la limită, pot fi asimilate credințelor), cât și la cunoștințele certe (certitudini). Credințele se plasează pe o poziție intermediară în raport cu opiniile și certitudinile. Opiniile sunt judecăți-afirmații față de adevărul cărora subiectul manifestă o doză mai mare de îndoială, adevărului lor nefiindu-i atribuit decât un caracter probabil, spre deosebire de credințe, unde îndoiala sau nota de probabilitate nu apare sau este foarte slabă. Deosebirea dintre opinii și credințe provine din gradul diferit de aderență afectivă la judecata emisă. în cazul opiniilor, această aderentă este mult mai mică, de unde și îndoiala cu privire la cele afirmate. Certitudinile sunt aserțiuni cu un adevăr, o dezirabilitate sau o realizare fie verificate direct, fie recunoscute social-istoric, în timp ce credințele au la bază un adevăr acceptat, dar neverificat sau neverificabil. Diferența dintre credință și certitudine este dată de gradul de verificare sau verificabilitate obiectivă a adevărului, dezirabilității sau realizării acestora.

*Teoria organizării sistemice a credințelor*

Preocupat de problematica credințelor umane, Milion Rokeach (1968, 1971) a propus o teorie cu privire la organizarea lor sistemică. El apreciază că numărul total de credințe pe care o persoană adultă le deține este foarte mare și ar fi de neconceput ca ele să fie păstrate într-o formă dezordonată, haotică. Trebuie să presupunem mai degrabă că credințele omului - ca și electronii și protonii fizicianului - ajung să fie cumva organizate în sisteme cu proprietăți structurale (ce pot fi descrise și măsurate) care, la rândul lor, au urmări comportamentale observabile. Un sistem de credințe poate fi definit ca reprezentând ansamblul credințelor împărtășite de o persoană sau de o pluralitate de persoane despre realitatea fizică și socială.

Rokeach a presupus că fiecare dintre credințele, conștiente ori mai puțin conștiente, ale unei persoane este cel puțin dintr-un punct de vedere o variabilă socială și trebuie tratată ca atare. El vede credințele grupate în două mari categorii: primitive și nonprimitive (bazate pe autoritate și periferice).

**Credințele primitive** sunt cele luate drept bune, la care persoana aderă maximal, lipsite de co'ntroverse, sprijinite de un consens social unanim din partea celor aflați în poziția de a cunoaște.

Credințele primitive pot fi considerate a fi așezate în miezul cel mai tainic al sistemului de credințe. Credințele primitive ale unei persoane reprezintă judecățile sale „de bază" despre realitatea fizică, realitatea socială, organizațională și natura eului la adevărul cărora aderă total; ele sunt acceptate în mod necondiționat încât nici măcar nu apar ca subiect de discuții sau controversă. „Cred că acesta este un birou, cred că acesta este șeful meu, cred că numele meu e cutare..." sunt exemple de credințe primitive despre lumea fizică, lumea socială și despre sine, sprijinite de un consens unanim în rândul celor aflați în situația de a ști.

Pe măsură ce individul se îndreaptă spre maturitate, credințele sale primitive evaluează una dintre următoarele trei direcții:

1. pot continua să rămână primitive de-a lungul vieții, în cazul în care nu ies la suprafață ca subiecte de controversă;
2. pot fi transformate, prin experiențe potrivite, într-un al doilea tip de credințe primitive, în care sprijinul de la autorități externe este abandonat complet. O convingere primitivă inițial sprijinită de 100% consens poate deveni, transformată prin experiențe de învățare potrivnice sau traumatice, o convingere primitivă sprijinită de *0%* consens;
3. se dezvoltă ca părți nonprimitive ale sistemului de credințe al individului aflat în tot mai mare expansiune.

**Credințele nonprimitive** se dezvoltă din credințele primitive și se află într-o relație funcțională cu ele. Par să aibă scopul de a ajuta o persoană să-și întregească imaginea despre lume, pe cât posibil în mod realist și rațional și în limita necesarului în mod defensiv și irațional. Introducând conceptul de credințe nonprimitive, M. Rokeach încearcă să indice o clasă de credințe care, spre deosebire de credințele primitive, se întemeiază pe judecăți la care individul nu pare să adere afectiv sută la sută. învățăm să ne așteptăm la diferențe de opinie și la controverse în ceea ce privește conținutul lor, oricât de mult le-am prețui. Asemenea credințe nonprimitive, deși importante și de obicei rezistente la schimbări, sunt mai slabe și mai deschise schimbării decât cele primitive. în rândul celor nonprimitive, Rokeach distinge două subcategorii: credințe bazate pe autoritate și credințe periferice.

*Credințele bazate pe autoritate.* Cele mai importante dintre credințele nonprimitive par să fie acelea legate de instanțe care reflectă o anumită autoritate pozitivă sau negativă - ceea ce sociologii numesc „persoane de referință" sau „grupuri de referință". Asemenea credințe privesc nu numai autoritățile care „ar putea ști", ci și pe acelea care „ar ști". Autoritățile pe care ne bazăm pentru informații diferă de la o persoană la alta, în funcție de experiențele de învățare din contextul structurii sociale a persoanei: semeni, familie, clasă școlară, grup etnic, grup religios, grup de lucru, organizație, comunitate, societate etc.

*Credințele periferice* sunt derivate din alte credințe și, precum le spune și numele lor, se plasează la periferia sistemului de credințe. Din punct de vedere dinamic, ele sunt mai puțin importante decât credințele despre autoritate și, de aceea, o schimbare de credințe în privința autorității sau o comunicare directă din partea autorității cuiva ar trebui să ducă la multe alte schimbări în credințe derivate din autoritate. Aceste credințe periferice sunt cele care formează ceea ce numim în mod obișnuit „ideologie" și, pe lângă identificările cu persoane și grupuri de referință pe care se bazează asemenea ideologii, ele oferă individului un sentiment al identității de grup.

Tabelul 6. *Clasificarea credințelor* (Rokeach, 1968, 1971)

| Categorii | Credințe |
|---|---|
| Credințe primitive | 1. Moartea este inevitabilă.<br>2. Nu putem supraviețui fără oxigen. |
| Credințe bazate pe autoritate | 4. Există un singur adevăr, cel al Bibliei.<br>5. Constituția SUA este cea mai bună din câte s-au făcut vreodată.<br>6. Papa este infailibil în materie de credință și morală. |
| Credințe periferice | 7. Sunt pentru controlul sarcinii.<br>8. Adam avea buric.<br>9. Este greșit să fumezi. |

O dată cu precizarea organizării ierarhice a credințelor, Rokeach prezintă câteva principii cu privire la sistemul de credințe: 1) credințele au tării sau grade diferite de importantă pentru individ și variază de-a lungul unei dimensiuni central-periferice; 2) o credință rezistă schimbării cu atât mai mult cu cât ocupă o poziție mai centrală în sistem (în terminologia lui Rokeach, cu cât este mai primitivă); 3) cu cât schimbarea de credințe este mai centrală, cu atât mai întinse vor fi repercusiunile în restul sistemului de credințe.

Este necesar să precizăm faptul că sistemul de credințe astfel organizat se află în strânsă legătură cu cel al valorilor. Aspectele particulare ale acestei legături nu fac obiectul studiului de față și, ca atare, ne vom rezuma doar la a sublinia încă o dată ideea că fundamentul întregului sistem cultural este reprezentat de valorile și credințele luate ca subsisteme de natură subiectivă, strâns interrelaționate atât între ele, cât și cu subsistemele culturale obiective (comportamente și produse).

## 6. Noua lume organizațională și valorile ei: informația, viteza, comunicarea, flexibilitatea, microtehnologia...

Dacă până aici am prezentat istoria abordărilor culturii organizaționale și contribuțiile actuale la descifrarea și definirea ei, în această ultimă parte ne vom opri asupra unor fenomene sau forțe cu un impact deosebit asupra sistemului de valori și de credințe al

comunităților sociale și organizaționale. Unele dintre aceste forțe, dintre care amintim destandardizarea contextului social (multiculturalismul), nevoia populației de varietate a serviciilor și produselor, avântul tot mai mare al tehnologiei informației (IT), au fost anticipate de Alvin Toffler în anii '70. Alte forțe, deși s-au conturat ceva mai târziu, sunt la fel de importante: dezvoltarea rețelelor de comunicații, mai nou prin fibră optică și satelit; acutizarea competiției intranaționale, dar și internaționale; globalizarea economiei prin dezvoltarea corporațiilor multinaționale și multicontinentale, prin controlarea proceselor financiare de către instituțiile mondiale; apariția grupurilor de lucru și a organizațiilor virtuale etc. Dintre aceste forțe, care oricum nu sunt singurele, ne vom opri doar la două care sunt, după opinia multor specialiști, cele mai importante, tocmai în virtutea puternicului lor impact asupra celorlalte. Este vorba despre *tehnologia informației* (IT) și *rețelele de comunicare* (RC). Dezvoltarea acestora, prezența lor tot mai masivă în viața socială și organizațională generează mutații serioase în sistemele de valori și credințe (sociale și organizaționale). Rolurile lor în organizații sunt deosebit de importante.

Iată câteva - și cele mai importante - roluri și, totodată, virtuți ale IT și RC: să sprijine o persoană, o echipă, o organizație să stocheze o cantitate uriașă de informații în volume extrem de mici (suportul magnetic înlocuind suportul pe hârtie); să proceseze aceste informații la niveluri de complexitate incredibile, cu viteze amețitoare; să comunice, să transmită în timp real aceste informații altor persoane, echipe, organizații, aflate chiar la o longitudine opusă celei din care se transmite; să primească răspuns aproape instantaneu; să caute informații în baze de date multiple; să realizeze analize și previziuni, cu un grad mare de fidelitate, asupra unor fenomene naturale, psihosociale, organizaționale sau economic-financiare. Datorită lor, omul reușește să își depășească sentimentul incomprehensiunii și al noncontrolabilității fenomenelor naturale, sociale, economice, psihologice, nu mai este nevoit să-și aducă acel plus artificial-subiectiv de informații prin credințe (vezi 5.2), are posibilitatea de a verifica propriile judecăți cu privire la ceea ce-l înconjoară, nu mai este nevoit să adere la norme transmise din vechime deoarece pot fi dezvoltate și urmate rutine a căror validitate a fost testată sau poate fi testată oricând. Este adevărat, nu pot fi acoperite multe dintre necunoscutele lumii terestre și extraterestre. Și totuși, cu ajutorul IT și RC, satelitul Terrei a fost atins de picior uman, sonda spațială Voyager-2 a transmis imagini de pe Saturn, Jupiter, Uranus și Neptun, a fost descifrat genomul uman, s-au realizat primele donări și am putea continua. Sunt stinse credințele tradiționale și înlocuite de certitudini. Sunt coborâte valorile vieții agrare și industriale, în timp ce sunt ridicate valori *ca precizia, miniaturizarea, varietatea, informația, viteza, comunicarea.* Ne aflăm în *era informațională,* avem acces la informații atât de multe și variate încât uneori simțim că ne copleșesc. în fața acestei probleme tot IT ne oferă ajutor, punându-ne la dispoziție aplicații inteligente de căutare și sortare rapidă a informației de care suntem interesați. Am putea spune că trăim nu doar în era informației, ci și în *era vitezei.* Procesele de producție, schimbul de informații se realizează în timpi neașteptat de mici. Luând drept criterii momentul comunicării și amplasarea actorilor în spațiu, putem distinge patru genuri de comunicare (vezi fig. 6). Observăm că genurile de comunicare din cadranele 2 și 3 se sprijină în mare măsură pe tehnologia

informației, tocmai pentru a depăși constrângerile create de distanțele mari. Eficiența acestor genuri comunicaționale este variabilă, în funcție de o serie de factori pe care este mai puțin important să-i prezentăm aici. Important este să subliniem că acele genuri comunicaționale care sparg barierele spațio-temporale capătă mare valoare în procesele de conducere, de producție, de informare, de proiectare, de cercetare, de vânzare etc. BiU Gates, fondator și director al Microsoft, propune organizațiilor realizarea unei infrastructuri interne digitale asemănătoare sistemului nervos uman, prin intermediul căreia să se fluidizeze comunicarea și să se economisească timp. „Companiile au nevoie de un sistem nervos similar, care să le dea posibilitatea să-și desfășoare activitatea eficient și omogen, să răspundă rapid la urgențe și oportunități, să poată redirecționa informația potrivită către aceia care au nevoie de ea, cât mai repede, și să ia decizii sau să comunice cu consumatorii" (Gates, 2000).

*Întâlniri față în față*
*Ședințe de lucru*
*Rețele de lucru localizate*
Același moment
*Teleconferință*
*Videoconferință*
*Chat meeting*
Același spațiu 1 | 2 Spații diferite
4 | 3
*Mesaje pe note-book*
*Buletine de activitate*
Momente diferite
*Pagini Web*
*E-mail*
*Voice-mail*
*Scrisori*

**Fig. 6.** *Modelul spațio-temporal al comunicării*

Să luăm două exemple: a) într-o organizație dotată cu *intranet* (rețea informatică locală), comenzile și deciziile managerilor sunt distribuite instantaneu la toate locațiile dorite, fără mișcări inutile de hârtie, fără curieri și fără să fie nevoie de prezența fizică a cuiva în biroul conducerii. Totodată, propunerile, informările, dările de seamă ale mai multor departamente pot ajunge la conducători în aceleași condiții de economie a timpului, mișcării și hârtiei; b) dacă până de curând vânzările erau localizate în spațiu și presupuneau consum mare de timp în actul promovării, ofertării și, mai ales, în cel al distribuirii, acum, „negustorii" își promovează și oferă produsele *on-line,* în toată lumea, prin intermediul Internetului. De asemenea, tranzacțiile se realizează prin Internet apelând la unele mijloace și instrumente inedite ca „hârtia virtuală", „banul virtual", „semnătura virtuală". Internetul oferă nenumărate facilități nu doar companiilor de vânzări *on-line,* ci și altor tipuri de organizații, cu profiluri de activitate diferite.

La ora actuală, în lumea organizațională pot fi observate câteva fenomene care ar putea schimba aspectul științelor organizațiilor. Un prim fenomen este întemeierea

unor noi organizaţii, pe care le-am putea numi *sisteme socid-tehno-informafionale.* Promotorii lor văd organizaţia ca o conjuncţie a trei sisteme:

1. *sistemul sociocultural* - alcătuit dintr-o mulţime de persoane care împărtăşesc un sentiment al identităţii comunitare, împărtăşesc credinţe şi valori organizaţionale comune, aderă la misiuni şi scopuri organizaţionale comune, colaborează strîns la realizarea acelor scopuri (fără să fie necesar contactul vizual direct între ei);
2. *sistemul tehnologic* - reprezentat de resursele, temporare sau permanente, energetice şi *hardware* (inclusiv reţele realizate pe cablu clasic sau optic ori prin sateliţi) ale unei organizaţii;
3. *sistemul informaţional* - ansamblul aplicaţiilor *software* care dotează infrastructura *hardware* utilizată de organizaţie, precum şi totalitatea informaţiilor stocate şi prelucrate prin simbioza dintre *hardware, software* şi om.

Aceste organizaţii produc de regulă servicii, iar dacă există unele care produc bunuri, vor realiza acest lucru prin închirierea temporară a unităţilor de producţie sau prin colaborarea cu organizaţiile care deţin astfel de unităţi. Valorile sau principiile împărtăşite de membrii acestor organizaţii sunt: informaţia, comunicarea, viteza, tehnologia avansată, acţiunea, flexibilitatea internă, mobilitatea în mediul de afaceri, cheltuieli minime cu imobile şi mijloacele fixe. Noile organizaţii sunt extrem de volatile, greu observabile din afară. Tind să reducă mult investiţiile în terenuri, clădiri şi infrastructuri tehnice grele, preferând să funcţioneze în spaţii reduse, dotate cu tehnologie uşoară, închiriate doar pe durata derulării unor proiecte. Ele îşi modelează volumul, dimensiunile, înzestrarea socio-tehno-informaţională în funcţie de dinamica factorilor favorizanţi sau perturbatori din sistemul politico-economico-tehnico-socio--cultural mai larg (vezi fig. 2). Dacă îşi restrâng activitatea, au de pierdut extrem de puţin, întrucât nu au investit în dotări imobile, ci doar au închiriat spaţii şi au investit în informaţie şi competenţă umană.

Reconfigurarea pe suport informatic a organizaţiilor tradiţionale este un alt fenomen care se manifestă încă din perioada actuală. în aceste organizaţii se produc aplatizări ale structurii organizaţionale, prin eliminarea unora dintre nivelurile intermediare şi îmbogăţirea comunicării şi colaborării laterale. Este ceea ce Edgar Schein (1996) atribuia culturii inginerilor IT, care au tendinţa să instaureze dominaţia tehno-informaţională. De asemenea, în aceste organizaţii reconfigurate, valoarea nu mai constă în poziţia în ierarhie, ci în *competentă.* Autoritatea poziţiei tinde să fie înlocuită de *autoritatea competentei,* întemeiată pe cunoştinţe, atât declarative, cât şi procedurale. Important este nu atât *ce ştie omul că se poate face* în anumite situaţii, în anumite genuri de probleme, ci ca acel om *să fie capabil facă, să rezolve problemele* cu cheltuieli minime de timp şi energie şi cu câştig în calitate. Accentul se deplasează de pe cunoştinţe, de pe *a şti ce trebuie făcut,* pe competenţe, pe *a face foarte bine ceea ce trebuie făcut* (atât pe baza cunoştinţelor, cât şi pe baza bunei experienţe consolidate), în noile structuri, competenţele se distribuie pe orizontală alcătuind grupuri relativ autonome de experţi. Cultura care emerge dintr-un astfel de sistem organizaţional poate fi una de tip *sarcină,* conform lui Charles Handy, sau de tip *echipă de baseball,* după Joffrey Sonnenfeld.

Un alt fenomen privește constituirea și dezvoltarea *echipelor* și *organizațiilor virtuale.* Nota lor comună este aceea a absenței dimensiunii spațiale a organizării. Membrii acestora se află dispuși la mari distanțe unii de alții și, în activitatea lor, se folosesc de resursele IT și RC. Frecvent sunt folosite sintagme ca „întâlnire virtuală de echipă", „muncă în colaborare", „echipă colaborativă" pentru a desemna lucrul în echipă la distanțe mari, utilizând tehnologia informației și rețelele de comunicare. Teleconferințele și videoconferințele, altădată subiecte SF, au ajuns, datorită desăvârșirii IT și RC, să facă parte din ce în ce mai mult din viața organizațiilor de acest gen. De regulă, relațiile dintre membrii echipelor și organizațiilor virtuale se sprijină pe infrastructura Internet și capătă o structură informațional-conexionistă în formă de stea, cu unul sau câteva noduri centrale relaționate cu mai multe alte posturi periferice între care nu există relații directe. Totuși, atunci când echipele virtuale sunt mai mici, tind să ia forma unei țesături între toți experții echipei sau organizației. Și în acest caz, forța organizației provine din competența membrilor ei. Există și o altă formă de structurare a organizațiilor virtuale, și anume aceea a unui ansamblu global de mici constelații locale. Acesta este și cazul echipelor internaționale de cercetare cross-culturală, la care pot participa trei sau patru specialiști pentru fiecare țară înscrisă într-un proiect particular.

în legătură cu aceste noi elemente apărute în lumea organizatională au fost inițiate o serie de studii la care participă, de această dată, mai mulți specialiști ai tehnologiei informației și, în cazuri cu totul excepționale, psihologi sau sociologi. în România a fost constituită o echipă interdisciplinară de cercetare, alcătuită din specialiști de la Centrul de Inteligență Artificială și Institutul de Psihologie ale Academiei Române, Universitatea din București și Universitatea Politehnică din București, al cărei obiectiv nu se înscrie în dimensiunea organizatională, ci într-una educațională, studiind relația dintre om și IT și căutând să dezvolte un Sistem Inteligent de Instruire. Cu toate acestea, proiectul reprezintă un bun exemplu de colaborare între două domenii, informatică-automatică și psihologie, care și-au găsit obiecte de cercetare specifice în cadrul aceluiași fenomen. Apreciem că nu va trece mult timp până să se contureze și alte proiecte interdisciplinare, chiar în domeniul organizațional, cu focalizare, am dori noi, pe consecințele revoluției tehno-informaționale în planul culturii organizaționale.

# Bibliografie selectivă

ALLPORT, G.W. (1991), *Structura și dezvoltarea personalității.* Editura Didactică și Pedagogică, București.

ANDREI, P. (1997), *Filosofla valorii,* Polirom, Iași.

BLAKE, R.R., MOUTON, J.S. (1964), *The Managerial Grid. Key Orientationsfor Achieving Production Through People,* Gulf Publishing Company, Houston, Texas.

BUNGE, M. (1984), *Știință sifilosofie.* Editura Politică, București.

COLE, G.A. (1997), *Personnel Management,* Letts Educațional Aldine Place, London.

COLE, G.A. (2000), *Managementul personalului,* Codecs, București.

DE LAUWE, C.P.-H. (1982), *Cultura si puterea.* Editura Politică, București.

**FRENCH, W.L., BELL, C.H. (1984), *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement,* Prentice Hali, Inc., Englewood Cliffs,** New Jersey.

FURNHAM, A., GUNTER, B. (1993), „Corporate culture: definition, diagnosis and **change", *International Review of Industrial and Organizational Psychology,* voi. 8.**

GATES, B. (2000), *Afaceri cu viteza gândului,* Amaltea, București.

GRUNBERG, L. (1972), *Axiologia si condiția umană,* Editura Politică, București.

HELLRIEGEL, D., SLOCUM, J.W., WOODMAN, R.W. (1992), *OrganizationalBehaviour,* West Publishing Company, St. Paul, New York, Los Angeles.

**HOFSTEDE, G. (1991), *Cultures and Organizations. Software of the Mind,* McGraw-Hill** Book Company Europe, London.

**HOFSTEDE, G. (1996), *Managementul structurilor multiculturale.* Editura Economică,** București.

HUCZYNSKI, A., BUCHANAN, D. (1991), *Organizational Behaviour,* Prentice Hali, New York, London.

MATSUMOTO, D. (1996), *Culture and Psychology,* Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove.

PETERS, I.TH. (1980), „Putting Excellence into Management", *Business Week,* July 21.

**PETERS, J.TH., WATERMAN, R. (1982), *In Search of Excellence: LessonsfromAmerica's*** *best-run companies,* Harper & Row, New York.

POPESCU-NEVEANU, P. (1978), *Dicționar de psihologie.* Albatros, București.

QUINN, R.E., ROHRBAUGH, J. (1983), „A Spațial Model of Effectiveness Criteria: Toward Competing Values Approach to Organizational Analysis", *Management Science,* 29, pp. 363-377.

RALEA, M. (1935), *Valori,* Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol II", București.

ROKEACH, M. (1968), *A Theory of Organization and Change,* Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco.

ROKEACH, M. (1971), „The organization and modification of beliefs", in: HOLLANDER, **E.P., HUNT, R.G., *Current Perspectives in Social Psychology,* Oxford University** Press, New York.

**ROKEACH, M. (1973), *77>c Nature of Human Values and Value Sistems,* The Free Press,** New York.

SCHEIN, E.H. (1985), *Organizational Culture and Leadership,* Jossey-Bass, San Francisco.

SCHEIN, E.H. (1996), „Three Cultures of Management: The key to organizational learning", *Sloan Management Review,* voi. 38, nr. 1.

SUSANJ, Z., KONRAD E. (1995/1996), „Organizational Culture Differences In Some European Countries: Preliminary Results", *Godis'njak Odsjeka za psihologiju,* broj 4-5, pp. 71-76.

TOFFLER, A. (1985), *The Adaptive Corporation,* McGraw-Hill, New York.

TRIANDIS, H. (1994), *Culture and Social Behavior,* McGraw-Hill, New York.

**VIANU, T. (1998), *Filosofia culturii si teoria valorilor,* Nemira, București.**

VERBEKE, W., VOLGERING, M., HESSELS, M. (1996), *Exploring the conceptual expansion* ***within thefleld of organizational behavior: Organizational climate and Organizational*** *culture,* http://netec.mcc.ac.Uk/WoPEc/data/Popers//dgruvatin 1990150.htm.

ZLATE, M. (1981), *Psihologia muncii - relații interumane.* Editura Didactică și Pedagogică, București.

ZLATE, M. (2000), *Introducere in psihologie,* Polirom, Iași.

*Măria Magdalena Klein*

# Orientarea carierei: încotro?

## 1. Preambul

Suntem deja în zorii unui nou mileniu, într-o lume în veșnică mișcare și schimbare, atât din punct de vedere social, cât și economic. Această schimbare, transformare este specifică societății umane și se leagă de dorința și speranța tuturor într-un nivel de trai mai ridicat, care să permită fiecăruia să se afirme, să se realizeze, să ajungă la un optim benefic pentru sine și, evident, pentru societatea căreia îi aparține.

Lumea economică, lumea politică, explozia tehnologică exercită în continuare o influență deosebită asupra structurii și conținutului educației, instruirii, evoluției ocupațiilor. Apar schimbări și în structura și conținutul valorilor personale și sociale în cadrul fiecărei societăți de pe întreaga planetă. Valorile individuale, ca și încrederea în sine și în societate s-au schimbat, ducând la noi modalități de înțelegere și dezvoltare a propriei personalități și, legat de aceasta, a carierei fiecăruia dintre noi.

Necesitatea orientării profesionale a apărut la începutul secolului XX în contextul unei evoluții industriale deosebite care a condus la modificări în structurarea unor procese tehnologice, la scăderea numărului de locuri de muncă din anumite domenii, la dispariția unor profesii, la apariția altora. Au fost inițiate mișcări sociale de protest care au subliniat problemele ce trebuiau rezolvate. De exemplu, la începutul secolului, Statele Unite au fost profund implicate în revoluția industrială; a fost o perioadă de dezvoltare rapidă, de protest social, de reformă socială, determinând apariția așa-zisei „mișcări progresive", în care efectele sociale negative erau percepute ca fiind strâns legate de dezvoltarea industrială. Orientarea profesională a apărut în perioada de vârf a acestei mișcări; cei care desfășurau astfel de activități erau voluntari ai agențiilor de asistență socială care se ocupau, în mod special, de șomeri. Ulterior, această activitate s-a extins și în cadrul școlilor. Astfel, la începutul secolului XXI activitatea de orientare profesională apare ca o necesitate, în majoritatea țărilor de pe glob. Necesitatea ei a fost recunoscută formal de guvernanții țărilor respective, iar obiectivul inițial l-a constituit ajutorul vocațional și educațional ce trebuia dat tinerilor; mai târziu a apărut necesitatea acordării acestui gen de ajutor și adulților.

în legătură cu formele, metodele, tehnicile, strategiile de lucru utilizate în trecut, dar și în prezent în orientarea școlară și profesională, Haxter (1986) face următoarea remarcă: „Formele de orientare, programele și tehnicile utilizate; nivelul controlului

efectuat de autorități sau, dimpotrivă, absența implicării acestora; calitatea personalului care face orientarea; aplicarea testelor psihometrice; disponibilitatea și uniformitatea serviciilor - toate acestea variază de Ia o țară la alta, de la un nivel cultural la altul". Putem vorbi despre astfel de tendințe și abordări diferite în ceea ce privește obiectivul principal urmărit în orientarea școlară și profesională. Donald Super centralizează aceste puncte de vedere și le sintetizează sub forma a patru întrebări:

- Orientarea trebuie centrată pe utilizarea forței de muncă sau pe dezvoltarea individului ca ființă umană?
- Accentul în orientare trebuie pus pe alegerea unui loc de muncă sau pe dezvoltarea carierei ?
- A orienta înseamnă a furniza informații sau a consilia ?
- *Personalul care este implicat în orientare trebuie să fie format din neprofesioniști (eventual voluntari) sau din profesioniști în acest domeniu de activitate ?*

Pentru *unii* practicieni, ca și pentru cei din afara sistemului, orientarea școlară și profesională ar trebui să aibă ca obiectiv prima variantă din cele patru întrebări, adică trebuie urmărită utilizarea forței de muncă, a cărei orientare, vizând alegerea unei ocupații, să se realizeze prin furnizarea de informații necesare acestui scop, iar activitatea de orientare poate fi desfășurată de neprofesioniști, în special de către profesorii din școli. *Marea majoritate* a practicienilor iau în considerare ambele aspecte relevate în întrebările formulate: *obiectivul orientării îl constituie dezvoltarea individului, lucru care include, evident, și utilizarea optimă a forței de muncă; dezvoltarea carierei se realizează prin alegerea și ocuparea unor locuri de muncă; consilierea implică și furnizarea de informații; activitatea de orientare poate fi desfășurată atât de profesioniști, cât și de alte persoane* (de exemplu profesori).

în conjunctura actuală, poate mai mult ca oricând, trebuie să se acorde un rol important activității de orientare a carierei elevilor, cu atât mai mult cu cât aceștia vor munci și vor acționa mai târziu, de noi depinzând maniera în care îi vom pregăti pentru viitor.

In vederea elaborării unei posibile legislații care să stipuleze statutul și rolul activității de orientare a carierei elevilor și adulților, al personalului care lucrează și va lucra în acest domeniu de activitate, cercetarea își aduce contribuția sa în fundamentarea unor concepte, metodologii, teorii, dar și în elaborarea unor strategii optime concrete, necesare consilierilor în munca lor de zi cu zi. Activitatea de cercetare poate deveni cu adevărat fascinantă dacă ne gândim la importanța deosebită pe care o are munca pentru oricare dintre noi. Viața activă constituie unul dintre cele mai importante capitole din viața noastră, iar încercările de bagatelizare sau, și mai rău, de ignorare a factorilor care duc la o relație armonioasă și stabilă între individ și muncă pot contribui, în timp, la deteriorarea nu numai a sistemului de valori personale, ci chiar a celor sociale, cu repercusiuni dezastruoase, greu de imaginat asupra societății.

în aceste condiții, cercetătorul trebuie să facă față sarcinilor care îi revin în dubla sa calitate: de persoană care servește știința, dar și de cetățean, de membru al unei comunități.

în prezent, se simte lipsa unor instrumente de lucru, dar și a unor strategii de lucru atât de necesare pentru consilierii de orientare a carierei elevilor, pentru profesorii diriginți, părinți și în special pentru elevii din clasele terminale. în acest sens, în

perioada 1996-2001 se derulează Proiectul românesc de informare și consiliere privind cariera, finanțat printr-un împrumut acordat de Banca Mondială Ministerului Muncii și Protecției Sociale. Scopul proiectului este de a oferi celor interesați informații și consultantă privind alegerea carierei, schimbarea locului de muncă sau a ocupației, programele de pregătire și perfecționare dispombile. La realizarea acestui proiect participă și Ministerul Educației și Cercetării prin Institutul de Științe ale Educației, precum și Ministerul Tineretului și Sportului. S-a constituit un *grup de lucru* format din reprezentanți ai M.M.P.S. și cercetători de la Institutul de Științe ale Educației. Specialiștii desemnați în grupul de lucru, împreună cu experți canadieni, au analizat atent situația și realitățile specifice țării noastre și practicile avansate din alte țări privind acest domeniu de activitate. Ei au identificat cele mai bune modele, produse și practici care urmează să fie adaptate la nevoile actuale ale tinerilor și adulților din România.

în același timp se are în vedere pregătirea personalului care utilizează aceste produse (din oficiile de forță de muncă și șomaj, centrele de asistență psihopedagogică, cabinetele școlare, centrele INFOTIN etc). Astfel, sunt prevăzute două tipuri de pregătire:

- cursuri de *scurtă durată* (5 zile) pentru toți utilizatorii produselor realizate de *grupul de lucru pentru informare si consiliere privind cariera*;
- cursuri intensive *postuniversitare* în cadrul cărora vor fi perfecționate acele persoane din rețeaua Ministerului Educației Naționale, Ministerului Muncii și Protecției Sociale, Ministerului Tineretului și Sportului care se ocupă de orientarea carierei.

în prezent, ca urmare a derulării acestui proiect, au fost elaborate, imprimate și difuzate:

- 4 seturi ce cuprind peste 400 de profiluri ocupaționale;
- 10 titluri de casete video cu diverse tematici (de exemplu: *Cum să te prezinți la interviu. Carierele viitorului* etc.);
- 12 tipuri de afișe (pe teme adecvate orientării carierei);
- 7 ediții ale ziarului *Un viitor pentru fiecare,* însumând 7 numere.

în cadrul Ministerului Educației Naționale s-a derulat un program PHARE-VET cu 75 unități școlare de formare profesională. în cadrul acestui program au fost incluse, printre altele, și cursuri de orientare școlară și profesională pe parcursul a doi ani de învățământ, cu o frecvență de o oră pe săptămână, susținute de profesorii diriginți sau de profesorii coordonatori de an. S-a structurat programa școlară, iar etapa următoare a avut ca obiectiv instruirea profesorilor din rețeaua PHARE-VET de către specialiștii din cadrul Institutului de Științe ale Educației (I.S.E.), la care s-au adăugat și formatori locali din cadrul centrelor județene de asistență psihopedagogică, oficiile județene de forță de muncă etc.

Un colectiv din cadrul I.S.E. a elaborat două ghiduri care să vină în ajutorul profesorilor diriginți în desfășurarea orei de clasă și, respectiv, două caiete de exerciții pentru elevii din anii II și III ai școlilor profesionale, care să vină în întâmpinarea nevoii beneficiarilor de autocunoaștere, de cunoaștere a lumii ocupaționale, a pieței forței de muncă și a traseelor educaționale necesare în vederea formării profesionale.

# 2. Delimitări conceptuale

Inițial, dar și în prezent, activitatea de orientare era/este cunoscută în multe țări ca activitate de orientare școlară și profesională sau ca orientare educațională și vocațională. în SUA, începând cu anii '60-'70, conceptul de „profesiune" este înlocuit cu cel de „carieră", în activitatea practică, precum și în literatura de specialitate. Gysbers constata că acest concept („carieră") a căpătat o conotație mai amplă, în stabilirea semnificației sale luându-se în considerare o abordare tridimensională a individului, care are în vedere:

- rolurile îndeplinite (învață, muncește, este membru al familiei sale, al unei comunități etc.);
- locurile/spațiile concrete în care trăiește (acasă, la școală, la locul de muncă, în comunitate/societate etc.);
- evenimentele din viața sa (intrarea în viața activă, căsătoria, divorțul etc.).

Donald Super preia definiția dată de Shartle *profesiunii* - „un grup de ocupații și funcții similare, funcția fiind dată de un grup de sarcini ce trebuie îndeplinite de o persoană" -, considerând că psihologia tradițională de studiere a profesiunilor, prin metodele utilizate, inclusiv testele psihometrice, oferă informații statice despre caracteristicile persoanelor care prestează un anumit tip de muncă, necomunicându-ne nimic despre dinamica ocupațională a acelor persoane. El propune înlocuirea *psihologiei profesiunilor* cu *psihologia carierei,* aceasta din urmă preluând o serie de tehnici și metode utilizate de psihologia profesiunilor, dar aducând un mod de abordare diferențiat, un punct de vedere dinamic, evolutiv. In acest sens, Super utilizează în locul conceptului de „profesiune" pe cel de „carieră", definindu-1 drept o „succesiune de profesiuni, îndeletniciri și poziții pe care le are o persoană în decursul perioadei active a vieții", adăugând că „definiția carierei se poate extinde dincolo de limitele perioadei active de viață, incluzând și funcțiile prevocaționale și pqstvocaționale, cum sunt cele specifice elevilor (care se pregătesc pentru viața activă) și pensionarilor (care s-au retras din viața activă, dar care pot avea roluri de colaboratori, suplinitori etc.)".

în dicționarul ce cuprinde termenii specifici din domeniul orientării carierei, editat de Asociația națională de orientare vocațională din SUA în 1982, găsim următoarele definiții pentru orientarea profesională și orientarea carierei:

- *Orientarea profesională* este acea activitate în cadrul căreia o persoană este ajutată să se dezvolte și să accepte o imagine completă despre sine, despre rolul său în societate; testarea concepțiilor acesteia și transformarea lor în conformitate cu realitatea înconjurătoare, astfel încât acea persoană să obțină satisfacții și să desfășoare o activitate benefică societății;
- *Orientarea carierei* constă din acele activități și programe prin care indivizii sunt ajutați în asimilarea și integrarea cunoștințelor, a experienței în corelație cu:
  - autoînțelegerea - care include cunoașterea propriei personalități și raportarea acesteia la personalitățile altora;

- înțelegerea mecanismelor de funcționare a societății și, prin urmare, a acelor factori care contribuie la schimbarea permanentă a acesteia, incluzând aici și atitudinea față de muncă;
- conștientizarea rolului pe care-l poate juca timpul liber în viața personală;
- înțelegerea necesității unei multitudini de factori cu rol activ în planificarea carierei;
- înțelegerea necesității informațiilor și a abilităților în obținerea succesului și a satisfacției în activitățile de muncă, dar și în activitățile desfășurate în timpul liber;
- învățarea procesului de luare a deciziilor în alegerea și dezvoltarea carierei.

Utilizarea conceptului de *orientare a carierei* nu constituie o simplă înlocuire semantică, ci implică noi conotații în ceea ce privește activitatea consilierului. în acest fel se conturează obiectivele principale care trebuie avute în vedere atunci când se desfășoară activitatea de orientare a carierei. După Herr și Cramer (1979), obiectivele urmărite sunt:

- *Dezvoltarea procesului de luare a deciziei.* în acest sens, orientarea carierei are în vedere ajutarea clienților în crearea deprinderilor de luare a deciziilor, dar și în definirea, înțelegerea și utilizarea informațiilor specifice diferitelor alternative opționale;
- *Dezvoltarea concepției despre sine.* Deciziile și planurile implică întotdeauna concepția despre sine a autorului. De aceea este necesar ca prin activitatea de orientare a carierei elevul sau adultul să fie ajutat să conștientizeze faptul că auto-înțelegerea reprezintă o etapă importantă în cadrul procesului de luare a unor hotărâri privind prezentul și viitorul lui profesional. De exemplu, pe lângă conținutul muncii și salarizare, informațiile despre ocupații trebuie să cuprindă și modalitatea în care se corelează acea activitate cu interesele, aspirațiile, valorile individuale;
- *Relaționarea stilurilor de viață, a valorilor, a modului de a petrece timpul liber, a educației, a profesiei/meseriei.* Modalitatea prin care elevul sau adultul se preocupă de aceste probleme trebuie corelată foarte clar cu sistemul său personal de valori. Nu se poate face o alegere ocupațională fără a lua în considerare nivelul de educație, implicațiile sociale și/sau personale cerute de acea ocupație coroborate cu valorile personale atât pentru a aprecia situația din momentul respectiv (prezent), cât și pentru viitor;
- *Libertatea alegerii/opțiunii.* Orientarea carierei nu este direcționată spre anumite seturi de alegeri/opțiuni. Ea pune în dreptul fiecărei opțiuni caracteristicile și aspirațiile personale, dar și gradul de probabilitate a rezultatelor alegerilor specifice. Pregătirea profesională, educația în general pot fi văzute ca o alegere din mai multe opțiuni posibile, dar validitatea acestei alegeri decurge din compararea diferitelor opțiuni pe baza unor criterii personale specifice. Numai în acest mod avem garanția că respectăm integritatea individuală (libertatea de alegere a persoanei) împotriva oricărei forme de orientare prescriptive, care presupune constrângerea exercitată asupra individului în alegerea unei ocupații specifice sau a unui anumit mod de viață;
- *Stabilirea diferentelor individuale.* Recunoașterea diferențelor capacităților individuale, șansele oferite oamenilor ca respectivele capacități să fie identificate și

dezvoltate, precum și libertatea individuală de valorificare a acestora pe o cale proprie sunt fundamentale pentru o societate liberă;

- *Dezvoltarea flexibilității si capacității de adaptare la schimbări.* Orientarea carierei trebuie să ajute indivizii să țină cont ca, atunci când își fac planuri, când își stabilesc scopuri, când își fixează traseele de parcurs, să aibă în vedere o anumită flexibilitate a planurilor, scopurilor, activităților, să le experimenteze pentru a fi cât mai siguri de reușită. Ei trebuie să conștientizeze că în viața socială au loc schimbări rapide care se răsfrâng nu numai asupra caracteristicilor ocupațiilor, ci și asupra pieței muncii (apar/dispar ocupații, se schimbă raportul cerere/ofertă etc).

Necesitatea orientării carierei apare pentru fiecare persoană ca urmare a unor factori, dintre care enumerăm câțiva, fără pretenția de a acoperi întregul evantai de cauze ce determină această necesitate:

- creșterea complexității structurării ocupaționale și organizaționale a societății, care îngreunează informarea, asimilarea și organizarea datelor necesare în vederea alegerii unei cariere;
- schimbarea tehnologică rapidă, care cere adaptabilitate, flexibilitate și receptivitate;
- creșterea interesului național în necesitatea dezvoltării și utilizării potențialității fiecărei persoane;
- căutarea ardentă a valorilor care să dea înțeles vieții;
- necesitatea instruirii specializate pentru a obține un loc de muncă mai bine cotat;
- deziluzia trăită de unii tineri cu dificultăți în ceea ce privește propria lor educație, dar și de adulții care trebuie să se adapteze la noile condiții impuse de schimbările societății.

## 3. Modele explicativ-interpretative privind orientarea carierei

Succesul sau eșecul în profesie, „construirea" unui comportament specific, necesar adaptării la un domeniu de activitate, procesul luării deciziei în alegerea unei ocupații, importanța factorilor intrinseci și/sau extrinseci individului în dezvoltarea sa ca persoană utilă sieși și societății constituie numai o parte din problemele care au suscitat interesul cercetătorilor în abordarea teoretică a orientării școlare și profesionale. în paginile ce urmează facem o prezentare a celor mai interesante teorii, selectându-le doar pe cele care au avut sau au în prezent un impact deosebit asupra evoluției teoretice generale a acestui domeniu de activitate.

### *3.1, Alegerea carierei în concepția Annei Roe*

Anne Roe, specializată în psihologie clinică, s-a implicat în domeniul dezvoltării carierei ca urmare a cercetărilor sale privind trăsăturile de personalitate ale artiștilor. Și-a continuat cercetările având ca obiectiv evoluția și personalitatea unor cercetători

ştiinţifici de diferite specialităţi. Concluziile sale se referă la faptul că există diferenţe majore în ceea ce priveşte personalitatea cercetătorilor din cele două mari domenii de activitate luate în studiu (domeniul fizică-biologie şi cel social), iar aceste deosebiri sunt, în mare parte, rezultatul influenţei pe care a avut-o copilăria (cu toate experienţele specifice acestei perioade) asupra cercetătorilor studiaţi.

Anne Roe consideră că fiecare individ moşteneşte o anumită tendinţă de a-şi utiliza propria „energie psihică" într-o modalitate specifică. Această manieră specifică de „cheltuire" a energiei psihice, combinată cu experienţe variate de viaţă din copilărie, modelează stilul general al evoluţiei individului în satisfacerea nevoilor sale, pe tot parcursul vieţii. Stilul rezultat are implicaţii deosebite, specifice în comportamentul profesional. Acest stil reprezintă relaţia dintre factorii genetici şi experienţele de viaţă din timpul copilăriei, pe de o parte, şi comportamentul vocaţional, pe de altă parte - lucru pe care A. Roe încearcă să-1 explice.

Teoria sa are la bază trei componente, ea fiind influenţată de conceptele teoretice ale lui Gardner Murphy şi Abraham Maslow. Influenţa lui Gardner Murphy se regăseşte în folosirea conceptului de canalizare a energiei psihice în stabilirea influenţei pe care o are asupra alegerii vocaţionale experienţa de viaţă acumulată în copilăria timpurie. A. Roe se bazează, în expunerile sale, şi pe teoria lui A. Maslow privitoare la nevoi şi la ierarhizarea acestora. A treia componentă o constituie accentul pe care-1 pune pe influenţa factorilor genetici în luarea deciziilor vocaţionale, ca şi asupra structurării ierarhiei nevoilor.

Teoria Annei Roe cuprinde două niveluri. Primul nivel este reprezentat de aserţiunile generale care, în sine, nu pot fi testate empiric şi în care se statuează că „zestrea" genetică a fiecărui individ sub'jiiază abilităţile şi interesele acestuia şi este în strânsă legătură cu opţiunea sa vocaţională. Mai mult, fiecare individ îşi utilizează energia psihică într-o manieră care nu este în întregime sub controlul său. Această cheltuire involuntară de energie, considerată a fi determinată genetic, influenţează dezvoltarea abilităţilor individului. Utilizarea energiei psihice, combinată cu dezvoltarea nevoilor primare - bazată, parţial, pe frustrările sau satisfacţiile timpurii şi, parţial, pe factorii genetici -, a fost scoasă în evidenţă de teoreticienii personalităţii umane, în acest sens remarcându-se, în mod deosebit, Abraham Maslow. Acesta face o ierarhizare a nevoilor, stabilind bine cunoscuta sa „piramidă", considerând că necesitatea satisfacerii nevoilor primare, de bază (fiziologice), este mai mare decât a celor de stimă şi dragoste, afecţiune şi autorealizare. Astfel, nevoia de dragoste nu apare deosebit de accentuată la o persoană înfometată.

*Factorii genetici şi modul în care se ierarhizează nevoile influenţează alegerea unei ocupaţii şi se constituie ca efect în matricea întregii vieţi.* Gradul de motivaţie în atingerea unui scop vocaţional este dat de modul în care se ierarhizează nevoile indivizilor şi de intensitatea nevoilor specifice fiecăruia. Altfel spus, având doi indivizi cu o bază genetică similară, diferenţele dintre acumulările cunoştinţelor profesionale sunt date de motivaţiile diferite, cauzate de diferitele tipuri de experienţă de viaţă din copilărie. Se sugerează apariţia unei interacţiuni individ - mediu, dar Anne Roe nu oferă explicaţii şi detalii amănunţite privind natura acestei interacţiuni.

Al doilea nivel al teoriei sale se referă la modalitatea în care dezvoltarea matricelor și intensitatea nevoilor de bază sunt afectate de experiența de viață din copilărie. Această interacțiune este prezentată de A. Roe mult mai explicit. Ea constată că:
- nevoile care sunt în mod curent și normal satisfăcute nu se transformă în motivații inconștiente;
- nevoile situate ierarhic pe trepte superioare dispar dacă nu sunt decât în mod accidental satisfăcute; cele de bază, primare (în sens maslowian), devin însă factori de motivație dominanți dacă nu sunt satisfăcute decât în mod accidental;
- nevoile satisfăcute pe căi neuzuale, neobișnuite, vor deveni motivații inconștiente, în anumite condiții.

Factorii care influențează intensitatea nevoii, durata dintre apariția și satisfacerea acesteia sunt în funcție de mediul înconjurător în cadrul căruia trăiește individul. Această parte a teoriei sale conține anumite trăsături caracteristice care o deosebesc de celelalte teorii ale personalității, dar și de alte teorii referitoare la alegerea vocațională.

Circumstanțele în care nevoile pot fi sau nu satisfăcute în copilăria timpurie aduc în prim-plan agenții principali ai recompensei și frustrării - părinții.

Au fost descrise mai multe tehnici de îngrijire a copilului, precum și felul în care părinții interacționează cu copilul. O categorie de părinți acordă atenție în mod direct copilului, fie supraprotejându-1, fie solicitându-1 excesiv. O altă categorie de părinți are tendința să ignore copilul, negându-i cerințele fizice sau, mai mult, respingându-1 afectiv. O a treia categorie este formată din părinții permisivi, fie din nepăsare, fie din dragoste. Anne Roe consideră că aceste stiluri, modalități în care părinții se comportă cu copilul lor influențează satisfacerea nevoilor copilului. Părinții supraprotectori vor satisface imediat necesitățile fiziologice ale copilului, dar vor fi mai puțin prompți în rezolvarea cerințelor acestuia de afecțiune și stimă.

Părinții superpretențioși intră în aceeași categorie cu părinții supraprotectori, dar se deosebesc de ei prin faptul că, pe de o parte, își răsfață copilul, răspunzând imediat nevoilor sale chiar mai mult decât este necesar, iar pe de altă parte condiționează dragostea pe care o oferă copilului, în sensul că aceasta este oferită în funcție de supunerea de care dă dovadă copilul și de îndeplinirea sarcinilor pe care le are de realizat.

Categoria părinților care-și ignoră copilul acordă insuficientă atenție stării sale de confort fizic, dar nu în aceeași măsură ca părinții care sunt total lipsiți de afecțiune pentru copilul lor.

Părinții permisivi satisfac nevoile copilului pe aproape întreaga structură ierarhică a nevoilor acestuia.

Care este relația dintre satisfacerea nevoilor în copilărie de către părinți și comportamentul general al adultului de mai târziu, cu implicații și în alegerea vocațională?

Schema elaborată de Anne Roe reprezintă alegerea carierei ca rezultat al ierarhizării individuale a nevoilor. De fapt, ideea este de a observa în ce măsură un individ este sau nu orientat spre contactul cu alte persoane ca urmare a mediului familial specific în care și-a petrecut copilăria. De exemplu, conform teoriei personalității elaborate de Anne Roe cu privire la alegerea carierei, cei care lucrează în domeniul serviciilor sunt

orientați spre contactul cu alte persoane și provin din familii afectuoase, cu părinți supraprotectori, în timp ce fizicienii, chimiștii etc. au tendința de a evita contactul cu alte persoane și provin dintr-un mediu familial rece, ostil, în care stilul părinților față de ei a fost de respingere sau de negare. **Atmosfera familială în care a crescut un copil influențează tipul de activitate vocațională ales de acesta mai târziu, fn timp ce structura genetică și modul involuntar de cheltuire a „energiei psihice" influențează nivelul ocupațional spre care aspiră.** Factori ca intensitatea nevoilor, influența mediului pot duce la modificări ale nivelului ocupațional, dar numai în limitele „zestrei" genetice a acestuia.

Teoria personalității referitoare la alegerea carierei elaborată de Anne Roe atrage atenția asupra unor aspecte importante in alegerea vocațională:
- experiența de viață din copilăria timpurie influențează apariția și ierarhizarea nevoilor;
- motivația este, în general, rezultatul intensității nevoilor fiecăruia, în funcție de gradul de deprivare individuală, dar și de structura genetică;
- orientarea sau nonorientarea spre contactul cu alte persoane este influențată de ierarhizarea nevoilor individuale;
- nivelul activității vocaționale este dat de diferențele genetice dintre indivizi, dar și de influența mediului în care trăiesc aceștia;
- atitudinea părinților percepută de copil în perioada copilăriei timpurii influențează alegerea vocațională a acestuia din urmă.

### *3.2. Perioade și stadii în alegerea vocațională după Ginzberg, Ginsburg, Axelrad și Helma*

La începutul anilor '50 apare teoria formulată de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad și Helma, patru specialiști de formație diferită (economist, psihiatru, sociolog, psiholog), teorie care le poartă numele. Aceștia constată că alegerea vocațională a unui individ este influențată de patru factori:
- realitatea înconjurătoare - care ne obligă pe oricare dintre noi să răspundem la presiunea exercitată de mediu - influențează luarea deciziei în alegerea ocupațională;
- procesul educațional/nivelul de instruire condiționează alegerea carierei unei persoane, datorită nivelului acesteia de pregătire;
- factorii emoționali impun răspunsurile individului, iar aceste răspunsuri sunt în funcție de personalitatea lui;
- valorile individuale au un rol important în alegerea profesiei/meseriei, în sensul că această decizie este influențată de calitatea alegerilor efectuate în virtutea diferitelor valori subînțelese implicate în diferite cariere.

Grupul celor patru consideră că opțiunea vocațională este un proces ireversibil și se caracterizează printr-o serie de compromisuri pe care individul le face în legătură cu dorințele sale, cu nivelul său de aspirație și posibilitățile sale reale. Acești teoreticieni consideră că primii 25 de ani ai unei persoane se pot împărți în trei mari perioade:
- perioada *fanteziei*;

- perioada *tentativelor/tatonărilor*;
- perioada *realistă.*

- *Perioada fanteziei* (primii 10 ani din viață) este caracteristică vârstei copilăriei, iar alegerile copilului sunt acum arbitrare din cauza neputinței sale de a se ancora în real, lucru care se reflectă în preocupările sale din această perioadă. Evoluția sa vocațională reprezintă o secvență din procesul de maturizare generală, pornind de la orientarea spre activitățile ludice până la orientările sale spre activitățile de muncă propriu-zisă. Copiii își afirmă clar preferințele vocaționale la vârsta de 4-5 ani. Aceste preferințe sunt motivate de ceea ce autorii numesc „funcția plăcerii". La început, plăcerea este considerată ca atare în funcție de caracteristicile intrinsece activității desfășurate; apoi, o dată cu creșterea copilului, plăcerea este dată și de factorii extrinseci activității (de faptul că-și bucură părinții, sunt lăudați, obțin o recompensă etc). în perioada *fanteziei,* copiii ignoră realitatea, abilitățile lor, potențialul de care pot da dovadă, precum și modalitatea de abordare a timpului în perspectivă - factori considerați de către autori ca fiind deosebit de importanți în procesul alegerii carierei.

- *Perioada tentativelor/tatonărilor* (11-18 ani) cuprinde, la rândul ei, patra etape (sau stadii):
    1. *Stadiul intereselor* (11-12 ani) - etapă în care copiii încep să realizeze necesitatea identificării unei direcții vocaționale. Acum ei identifică activități care le plac și activități care le displac. Alegerea se realizează în funcție de potențialitatea intrinsecă a activității în sine, de cât de plăcută este acea activitate. Adesea, alegerea reflectă o identificare cu unul dintre părinți, de regulă cu tatăl;
    2. *Stadiul capacității* (13-14 ani) are ca noutate introducerea noțiunii de abilitate în cadrul considerațiilor vocaționale. începe evaluarea posibilităților lor în îndeplinirea intereselor. Descrește gradul de identificare cu tatăl și influența acestuia în alegerile vocaționale; crește influența altor persoane;
    3. *Stadiul valorilor* (15-16 ani) introduce ideea de a servi societatea. Adolescenții par să devină conștienți că prin muncă își pot satisface propriile nevoi; este perioada când pot să apară primele semnale ale unei viitoare cariere (de exemplu, cea de medic) motivate mai curând umanitar decât prin statutul acelei activități. Tinerii conștientizează mai mult utilizarea pe care-o pot da abilităților lor. încep să aprecieze timpul considerat ca fiind perspectivă pentru viitor; sunt mult mai sensibilizați în ceea ce privește iminența alegerii vocaționale; .
    4. *Stadiul tranziției* (17-18 ani) reprezintă o etapă calmă. Tinerii înțeleg necesitatea deciziei imediate, concrete și realiste privind viitorul lor profesional. Mai mult, ei realizează că trebuie să-și asume responsabilitatea consecințelor propriilor decizii. Această etapă diferă de cea anterioară prin faptul că tânărul are mai multă independență în acțiunile sale. Creșterea libertății îl conduce la căutarea de noi situații în care își încearcă abilitățile și talentele. începe conștientizarea factorilor externi ai muncii, fapt care îi conduce la observarea necesității pregătirii/formării în vederea accederii spre o carieră visată. Tot în acest stadiu tânărul realizează că variatele circumstanțe din viață influențează o vocație;

- *Perioada realistă* (18-22/24 ani) are o durată variabilă, în parte datorită modalităților specifice de pregătire cerute de diferitele cariere. Dacă în perioada anterioară factorii biologici de maturizare au o influență puternică, acum respectivii factori sunt mai puțin importanți. Autorii împart și această perioadă în mai multe stadii/etape:
  1. *Stadiul de explorare* coincide cu intrarea în colegiu, perioadă în care scopurile au o arie restrânsă, dar flexibilitatea vocațională este mai mare. Intrarea în mediul specific unui colegiu le oferă tinerilor și mai multă libertate de acțiune. Indecizia generală continuă însă, datorită faptului că interesele nu sunt încă stabile, dar și pentru că situația din momentul respectiv nu impune luarea unei decizii specifice. Principalul obiectiv al acestui stadiu îl constituie selectarea unui domeniu de interes. Adolescenții percep timpul ca stresant, în sensul că vor trebui să ia o hotărâre privind propriul lor viitor.
  2. *Stadiul de cristalizare* constituie o continuare firească a stadiului anterior. Tinerii se implică, mai mult sau mai puțin, într-un domeniu major de activitate. Au foarte clar în minte ocupațiile care nu le plac. în momentul când apare necesitatea alegerii, decizia le este fermă. Acest stadiu este specific majorității cursanților pentru perioada de timp în care ei își finalizează studiile la colegii. Totuși, pentru unii apare un stadiu de *pseudocristalizare,* caracteristic pentru cei care gândesc și acționează luând decizii ferme, dar pentru care, mai târziu, evenimentele ce se succedă contrazic deciziile inițiale. Conceptul de pseudocristalizare este utilizat îndeosebi pentru acea categorie de persoane care, ulterior, își schimbă în mod impredictibil planurile.
  3. *Stadiul de specificare* constituie punctul final al dezvoltării unei cariere. Individul alege un anumit loc de muncă sau un anumit program specializat de pregătire. Și în cadrul acestui stadiu se vorbește despre o *pseudospecificare,* dar autorii nu fac o distincție clară între un pseudoeveniment și un eveniment real.

Deși Ginzberg și colaboratorii săi stabilesc o matrice a procesului de alegere a carierei, ei recunosc existența abaterilor, a variațiilor individuale ce pot apărea datorită factorilor biologici, psihologici și de mediu, astfel încât unele persoane își fac alegerea vocațională mai devreme, fără ca ulterior să mai facă schimbări esențiale. Acest lucru se explică, parțial, prin apariția unor abilități de care individul este conștient, astfel încât aria se îngustează. Pe de altă parte, deviațiile de la matrice se pot datora și circumstanțelor financiare și, de asemenea, unor disfiincții emoționale severe. Autorii acordă o importanță deosebită factorilor emoționali în dezvoltarea unei cariere, considerând că subiecții cu probleme emoționale majore nu se înscriu în matricea lor.

în concluzie, Ginzberg și colaboratorii săi afirmă că există patru aspecte care contribuie la procesul alegerii ocupaționale încă din perioada adolescenței;

- testarea realității;
- aprecierea adecvată a timpului văzut în perspectivă;
- abilitatea de a-și oferi recompense;
- abilitatea de a accepta compromisuri în elaborarea planurilor vocaționale.

## *3.3. Modelul lui Donată Super al dezvoltării conceptului despre sine în comportamentul vocațional*

Donald Super a fost primul care a formulat o teorie a dezvoltării cunoscută ca *teoria dezvoltării conceptului despre sine în comportamentul vocațional.* în elaborarea teoriei sale Super a fost influențat, pe de o parte, de concepțiile și cercetările lui Cari Rogers, iar pe de altă parte, de lucrările Charlottei Buhler pe tema dezvoltării psihologice. Adepții lui Cari Rogers sugerează că de fapt comportamentul constituie o reflectare a ceea ce individul gândește despre sine, astfel încât răspunsurile date la chestionarele de interese vocaționale constituie o proiecție a individului în funcție de conceptul despre sine pe care-1 are, dar și în funcție de stereotipurile sale privind ocupațiile. O persoană alege sau respinge o ocupație după cum consideră că aceasta i s-ar potrivi sau nu ei înseși.

Buhler consideră că viața unui individ este alcătuită din patru stadii distincte:

- primul este *stadiul de creștere,* iar durata sa este de 14 ani (de la naștere și până la vârsta de 14 ani);
- urmează *stadiul de explorare* (15-25 ani);
- *stadiul de menținere* îl continuă pe cel anterior și durează circa 40 ani (25-65 ani);
- ultimul stadiu, *de declin,* apare după vârsta de 65 ani.

Donald Super ia în considerare aceste etape de dezvoltare, apreciind că obiectivele vocaționale reflectă, în mare parte, obiectivele vieții în general.

Comportamentul vocațional poate fi mai bine înțeles dacă este analizat în contextul stadiului în care se află acea persoană, astfel încât așteptările privind deciziile vocaționale din perioada adolescenței sunt diferite de cele luate în perioada de maturitate.

Super constată că există o deosebire calitativă între *psihologia ocupațională* (orientare școlară și profesională) și *psihologia carierei* (orientarea carierei). *Psihologia ocupațională,* bazată pe psihologia diferențială, lipește individului o „etichetă" prin care îl declară potrivit pentru un anumit loc de muncă, socotind că în acest „mariaj" va trăi fericit până la sfârșitul vieții sale active. *Psihologia carierei,* plecând de la psihologia dezvoltării, ia în considerare și tratează dezvoltarea carierei în conformitate cu principiile generale ale dezvoltării ființei umane.

în fundamentarea teoriei sale, Donald Super consideră că:

1. Psihologia diferențială oferă materialul necesar care justifică afirmația potrivit căreia fiecare individ este capabil să aibă succes și, evident, satisfacții într-o gamă variată de ocupații, iar aceste satisfacții sunt cu atât mai mari cu cât pattern-ul unei ocupații coincide mai mult cu pattern-ul individual în ceea ce privește interesele și abilitățile;
2. Conceptul despre sine joacă un rol important în alegerile vocaționale, astfel încât dezvoltarea conceptului despre sine trebuie luată în considerare în evoluția fiecărei persoane;
3. Stadiile specifice dezvoltării ființei umane, conform psihologiei dezvoltării, conduc la constatarea că modul în care o persoană s-a adaptat într-o anumită

perioadă face predictibil comportamentul acesteia într-o etapă ulterioară pe care trebuie s-o parcurgă.

Donald Super extinde matricele carierei la comportamentul vocational al persoanelor, distingând:
- pattern-uri *stabile* (de exemplu în domeniul medicinei) - indivizii rămân, de regulă, în același domeniu de activitate;
- pattern-uri *convenționale* - indivizii lucrează în diferite locuri de muncă până se stabilizează;
- pattern-uri *instabile* - persoanele încearcă diferite locuri de muncă, fără să reușească să găsească ceva stabil;
- pattern-uri de *încercări multiple* - persoanele își păstrează același nivel de pregătire, dar își schimbă locul de muncă (de exemplu în domeniul serviciilor casnice).

Conceptul pattern-ului unei cariere defmește faptul că ciclul vieții impune diferite sarcini vocaționale în diferite perioade de viață. Super acordă o atenție deosebită și factorilor ereditari și de mediu, datorită influenței acestora în procesul de maturizare vocațională.

Teoria dezvoltării a lui Donald Super poate fi succint expusă, așa cum însuși autorul a făcut-o în lucrarea sa *A Theory of Vocational Development* (1953), prin următoarele zece aserțiuni:

1. Oamenii sunt diferiți datorită abilităților, intereselor și personalității fiecăruia;
2. In funcție de aceste particularități, fiecare dintre ei este apt pentru un număr de ocupații;
3. Fiecare dintre aceste ocupații are o matrice caracteristică a abilităților, intereselor și trăsăturilor de personalitate, cu toleranțe mici care permit, oricum, o varietate de ocupații pentru fiecare individ, dar și o varietate a indivizilor pentru una și aceeași ocupație;
4. Preferințele și competențele profesionale în situația în care trăiesc și lucrează oamenii, ca și concepția fiecăruia despre sine se schimbă în timp (deși conceptul despre sine devine, în general, complet stabil începând cu perioada sfârșitului adolescenței), făcând din alegere și adaptare un proces continuu;
5. Acest proces poate fi, asemănător stadiilor din viață, caracterizat prin creștere, explorare, stabilizare, menținere și declin, iar acestea pot fi împărțite în:
   a) faze de fantezie, tatonare și realizare;
   b) faze stabile (în cadrul stadiului de stabilizare).
6. Natura pattern-ului carierei este determinată de nivelul socioeconomic parental, de abilitatea mintală și caracteristicile personalității, dar și de condițiile în care acestea sunt valorificate;
7. Dezvoltarea stadiilor vieții poate fi orientată, parțial, prin facilitarea procesului de maturizare a abilităților și intereselor și, parțial, prin ajutorul dat în dezvoltarea conceptului despre sine;
8. Procesul dezvoltării vocaționale este esențial în dezvoltarea și aplicarea conceptului despre sine; este un proces de compromis în care *self-concept-ul* reprezintă un

produs al interacţiunii mai multor factori: aptitudinile innăscute, sistemul nervos şi glandele endocrine, ocazia de a juca diferite roluri şi evaluarea măsurii în care rezultatele rolului jucat se bucură de aprobarea superiorilor şi/sau a camarazilor;

9. Procesul compromisului dintre factorii individuali şi sociali, dintre conceptul despre sine şi realitate este unul al rolului jucat în fantezie, în interviul de consiliere sau în viaţa reală, atât în şcoală, cluburi, timp liber, cât şi la încadrarea pe un loc de muncă;
10. Satisfacţia în muncă şi viaţă impune utilizarea adecvată a abilităţilor, intereselor, trăsăturilor de personalitate, valorilor fiecărui individ; impune stabilirea într-o anumită situaţie de muncă şi un anumit drum al vieţii în care individul să poată juca rolul conform propriei sale dezvoltări sau experienţe de viaţă.

Donald Super stabileşte o periodizare în dezvoltarea vocaţională. în funcţie de atitudinea şi comportamentul individual faţă de sarcinile/obiectivele dezvoltării vocaţicnale, el distinge cinci perioade sau stadii, fiecăruia corespunzându-i 4-10 substadii, după cum urmează:

I. Perioada de *cristalizare* (14-18 ani):
   1) conştientizarea nevoii de cristalizare;
   2) utilizarea resurselor;
   3) conştientizarea faptului că trebuie luaţi în considerare anumiţi factori;
   4) conştientizarea faptului că pot interveni factori aleatorii care pot afecta realizarea scopurilor;
   5) diferenţierea intereselor şi valorilor;
   6) conştientizarea relaţiei existente între prezent şi viitor;
   7) formularea unei preferinţe generale;
   8) consistenţa preferinţei;
   9) informarea asupra ocupaţiei preferate;
   10) planificarea în vederea accederii la ocupaţia preferată.

11. Perioada de *specificare* (19-21 ani);
   1) conştientizarea nevoii de specificare;
   2) utilizarea resurselor de specificare;
   3) conştientizarea factorilor ce trebuie luaţi în considerare;
   4) conştientizarea faptului că pot interveni factori aleatorii care pot afecta realizarea scopurilor;
   5) conştientizarea relaţiei existente între prezent şi viitor;
   6) specificarea preferinţei vocaţionale;
   7) consistenţa preferinţei;
   8) informarea în ceea ce priveşte ocupaţia preferată;
   9) planificarea în vederea ajungerii la ocupaţia preferată;
   10) încrederea într-o preferinţă stabilă.

UI. Perioada *implementării* (22-24 ani):
   1) conştientizarea nevoii de implementare a ocupaţiei preferate;
   2) planificarea implementării ocupaţiei preferate;

3) executarea planurilor de calificare/pregătire pentru a putea practica ocupaţia preferată;
4) angajarea concretă într-un loc de muncă.

IV. Perioada *stabilizării* (25-35 ani):
1) conştientizarea nevoii de stabilizare;
2) planificarea pentru stabilizare;
3) calificarea/pregătirea în vederea obţinerii unui serviciu stabil sau acceptarea instabilităţii incontestabile a locului de muncă;
4) obţinerea unui loc de muncă stabil sau acceptarea instabilităţii.

V. Perioada *consolidării* (peste 35 ani):
1) conştientizarea nevoii de consolidare şi promovare;
2) informarea privind modalităţile de consolidare şi promovare;
3) planificarea pentru consolidare şi promovare;
4) executarea planurilor pentru consolidare şi promovare.

Donald Super atribuie sarcini vocaţionale specifice fiecărei perioade. Prima perioadă presupune acele sarcini care să-i permită persoanei să-şi formeze o opinie privind tipul de activitate care i s-ar potrivi cel mai bine. Perioada următoare, de *specificare,* se caracterizează prin faptul că individul trebuie să-şi delimiteze aria opţiunilor la una specifică şi să-şi stabilească paşii necesari realizării acestei opţiuni. *Implementarea* opţiunii constituie obiectivul central al celei de-a treia perioade. Tot acum apare evidentă necesitatea completării pregătirii profesionale. în perioada următoare, de *stabilizare,* individul trebuie să dovedească, prin activitatea sa, că decizia luată anterior a fost corectă. Este interesant că acum el îşi poate schimba locul de muncă, dar nu şi profesia (acest lucru se întâmplă mai rar). în ultima perioadă, de *consolidare,* individul simte nevoia întăririi statutului său, a promovării sale, pentru a-şi asigura confortul psihic de care are nevoie, dar şi pentru o mai mare securizare.

Donald Super a simţit nevoia îmbunătăţirii periodizării efectuate, care în faza iniţială nu acoperea în totalitate evantaiul de vârste; iată noua etapizare propusă de el, împărţită tot în cinci stadii:

| **Stadiul** | Caracteristici |
|---|---|
| 1. Creştere (0-14 ani) | Copilul conştientizează individualitatea sa şi realizează parţial care sunt interesele şi capacităţile sale.<br>La început îşi proiectează viitorul în mod fantezist, gândindu-se la ceea ce i-ar plăcea să fie. Spre sfârşitul acestui stadiu imaginile cuprind mai multe evaluări realiste, atât cât este posibil pentru un copil. |
| 2. Explorare (15-24 ani). | Acest stadiu acoperă adolescenţa şi maturitatea timpurie. Este o perioadă intensă de autodescoperire pe diferite planuri, adesea însoţită de momente de critică şi îndoială privind propria persoană. în ciuda afirmării unei dorinţe deosebite de independenţă, este evidentă adesea nevoia de aprobare din partea acelor persoane care prezintă o anumită semnificaţie pentru tânăr. |

| **Stadiul** | Caracteristici |
|---|---|
| | în ceea ce privește alegerea ocupațională, individul este expus unor surse informaționale reale și impresionante privind cariera. Prin experimentarea alegerilor în carieră, individul încearcă să se apropie de un concept realist în ceea ce privește rolul ocupațional preferat, putând intra în conflict cu ceea ce de fapt este posibil. |
| 3. Stabilire (25-44 ani) | Acest stadiu este asociat cu un proces de continuare a testării locurilor de muncă potrivite urmat de o perioadă lungă de stabilizare, timp în care este utilizată experiența câștigată de individ din ocupațiile desfășurate anterior. |
| 4. Menținere (45-64 ani) | Super descrie acest stadiu ca pe unul de „fructificare și autoîmplinire" pentru cei care și-au atins scopurile propuse sau ca pe un stadiu de frustrare pentru cei care n-au obținut în faza anterioară o identitate vocațională satisfăcătoare. Spre sfârșitul acestei faze, individul Începe să se gândească la pensionare, abordând o atitudine pozitivă sau negativă. |
| 5. Declin (peste 65 ani) | Oamenii reacționează diferit în această fază. Unii consideră pensionarea un moment bine venit în care vor avea timpul necesar să desfășoare activitățile care îi interesează. Alții consideră acest moment un preludiu al decăderii și „ofilirii", fiind incapabili să-și modifice concepția despre sine în concordanță cu alte valori din viața lor. |

Teoria lui Super, după atâtea decenii de la formularea sa, rămâne în bună parte valabilă și astăzi.

## *3.4. Alegerea vocațională ca expresie a personalității în concepția lui John Holland*

Teoria personalității a lui John Holland este, la ora actuală, una dintre teoriile care trezesc un deosebit interes în lumea psihologilor din acest domeniu de activitate. Holland consideră că alegerile vocaționale constituie o exprimare a personalității, iar mediile de muncă, la fel ca personalitățile umane, pot fi structurate în categorii bine determinate și definite. El afirmă că:

- alegerea ocupației reprezintă o expresie a personalității;
- inventarele de interese sunt inventare ale personalității;
- stereotipurile vocaționale au implicații psihologice și înțelesuri sociologice;
- membrii aceluiași domeniu de activitate au personalități similare, precum și istorii similare ale dezvoltării personalității;
- indivizii unui grup vocațional, având personalități similare, vor răspunde în multe situații și la multe probleme în mod similar, punându-și amprenta asupra mediului de muncă, imprimându-i acestuia anumite caracteristici;
- satisfacția vocațională, stabilitatea și realizarea în profesie depind de congruența dintre propria personalitate și mediul în care individul lucrează.

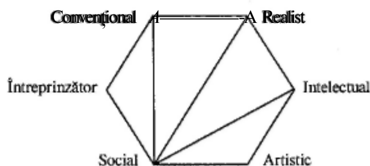
J. Holland ajunge la următoarele concluzii:
- în cultura noastră, majoritatea oamenilor pot fi împărțiți în șase tipuri de personalitate: realist, intelectual, artistic, social, întreprinzător și convențional;
- mediile de muncă pot fi grupate și ele în aceleași șase categorii/tipuri: realist, intelectual, artistic, social, întreprinzător și convențional;
- oamenii caută medii și vocații care să le permită să-și exercite deprinderile și aptitudinile, să-și exprime atitudinile și valorile, să rezolve probleme sau să joace roluri agreabile și să le ocolească pe cele dezagreabile;
- comportamentul unei persoane poate fi explicat prin interacțiunea personalității sale cu mediul înconjurător.

Prezentăm, în cele ce urmează, cele șase tipuri de personalitate.

1. Tipul *realist* (motor) preferă activități care impun forță fizică; este agresiv, are o organizare motorie bună, nu are deprinderi verbale și de relaționare, preferă să rezolve problemele concrete, și nu pe cele abstracte; este nesociabil.
   Preferințele sale se îndreaptă spre acele activități care nu solicită manipularea ordonată și sistematică a obiectelor, instrumentelor, mașinilor.
   Achiziționează competențe manuale în domeniul mecanic, agricol, tehnic.
   ti displac activitățile sociale și educaționale.
2. Tipul *intelectual* (investigativ) este orientat în sarcină, gândește problemele, încearcă să înțeleagă și să organizeze lumea, îi plac sarcinile ambigue; este orientat spre abstract.
   Preferințele sale se canalizează spre acele activități care implică investigații creative asupra fenomenelor fizice, biologice și culturale.
   Achiziționează competențe științifice și matematice,
   îi displac activitățile persuasive, sociale și repetitive.
3. Tipul *artistic* (estetic) preferă relaționarea personală indirectă, printr-o autoexprimare proprie mediului artistic.
   Preferințele sale sunt axate pe activitățile nestructurate care presupun manipularea materialelor pentru a crea forme artistice noi.
   Achiziționează competențe artistice în domeniul muzical, lingvistic, al artelor plastice, literar.
   li displac activitățile ordonate, sistematizate, administrative, de afaceri.
4. Tipul *social* (de susținere) alege activități de predare și terapeutice; îi plac lucrurile sigure, are deprinderi verbale și de relaționare; este orientat social.
   Preferințele sale se îndreaptă spre acele activități care implică informarea, pregătirea, dezvoltarea, grija pentru alte persoane.
   Achiziționează competențe în stabilirea unei bune relaționări cu alte persoane,
   îi displac activitățile manuale și tehnice care presupun utilizarea de materiale și/sau mașini/unelte de lucru.
5. Tipul *întreprinzător* (persuasiv) preferă utilizarea deprinderilor sale verbale în situații care-i furnizează ocazii de vânzare, de dominare, de a conduce pe alții.
   Preferă acele activități în care solicită alte persoane pentru atingerea scopurilor sale organizatorice sau financiare.
   Achiziționează competențe de lider, de persuasiune, de relaționare interpersonală.

6. Tipul *convențional* (conformist) are o structură verbală formală, preferă activitățile în care să utilizeze cifrele; alege rolurile de subordonat; își realizează scopurile prin conformism; este loial puterii.
   Preferă activitățile care solicită manipulări ordonate și sistematizate ale datelor, organizând informațiile scrise și pe cele numerice pentru atingerea scopurilor sale organizafionale sau financiare,
   îi displac activitățile nestructurate, nesistematizate și artistice.

John Holiand face o transpunere grafică a celor șase tipuri de personalitate sub forma unui hexagon în care fiecare punct de legătură dintre două laturi reprezintă un tip de personalitate, în următoarea ordine: realist, intelectual, artistic, social, întreprinzător și convențional.




Social N£~————/ Artistic

El consideră că, dacă o persoană nu are posibilitatea de a-și desfășura activitatea conform propriei personalități, alegerile sale trebuie să se îndrepte spre domeniile învecinate, ocupațiile'indicate cel mai puțin aflându-se în colțul diametral opus al hexagonului. De exemplu, dacă un individ are o personalitate de tip *social,* se poate afirma că:

- pe măsură ce interesele sociale cresc, descresc interesele realiste. *Realistul* se află la polul opus *socialului,* iar prin desenarea diagonalelor ce unesc toate celelalte interese cu cele sociale, se vede foarte clar această depărtare de interese a celor două tipuri de personalitate;
- ariile de interese mai apropiate *socialului* ar putea constitui priorități de interese de gradul doi pentru individ *(artistic* și *întreprinzător);*
- ariile de interese mai îndepărtate *(convențional* și *intelectual)* sunt arii cu interese mai scăzute, iar *realistul* conține cele mai scăzute interese.

Holiand afirmă că, pentru orice tip de personalitate, ocupația care conține caracteristici similare tipului respectiv de personalitate îi oferă individului o satisfacție potențială. Astfel, dacă luăm exemplul dat anterior, constatăm că o persoană având interese sociale va fi satisfăcută într-o activitate care este saturată în factori sociali. O metodă bună de predicție a succesului profesional este cea prin care se face o identificare obiectivă a trăsăturilor individului cu cerințele pe care trebuie să le îndeplinească pentru a avea succes într-o profesie - deci o potrivire între individ și activitate. Holiand sugerează că interesul pentru lucrurile care ne displac descrește cu atât mai

mult cu cât crește interesul nostru pentru anumite preferințe specifice, iar ocupațiile care conțin sau sunt strâns legate de preferințele noastre conduc la un succes mai mare decât acelea care conțin puține dintre preferințele noastre.

### *3.5. Analiză comparativă: constatări și evaluări*

Demersurile teoretice prezentate scot în evidență o serie de factori care influențează activitatea ocupațională desfășurată de o persoană, modalitatea de alegere, succesul sau insuccesul, dezvoltarea sa și au la bază studii de cercetare științifică prin care se încearcă să se răspundă la întrebările: ce îl face pe un individ să fie eficient în muncă ? De ce o persoană alege un anumit tip de ocupație ? Ce înseamnă autoîmplinire profesională? Care sunt elementele din viață și mediu care influențează o persoană? etc.

Anne Roe aduce în prim-plan:

- modul de cheltuire a energiei psihice care influențează evoluția și stilul de viață ale unei persoane, cu implicații în comportamentul profesional;
- experiența de viață din copilărie, în care un rol hotărâtor îl au părinții;
- luarea deciziilor vocaționale se face în funcție de nevoile și ierarhizarea acestora, la care se adaugă influența factorilor genetici.

Factorii genetici și modul în care se ierarhizează nevoile influențează alegerea unei ocupații și se constituie ca efect în matricea întregii vieți. Gradul motivației de atingere a unui scop vocațional este dat de modul în care se ierarhizează nevoile indivizilor și de intensitatea nevoilor specifice fiecăruia.

Ni se pare interesantă ideea conform căreia motivațiile unei persoane au la bază modalitățile prin care s-a răspuns nevoilor sale în copilărie.

Condițiile de satisfacere a nevoilor depind de mediul în care trăiește un copil, iar *părinții* sunt văzuți ca actorii sociali cu cel mai mare impact în ceea ce mai târziu se va constitui ca stil de viață al viitorului adult, astfel încât atmosfera familială influențează alegerile vocaționale în cadrul celor două tipuri de activitate:

- ocupații orientate spre stabilirea de contacte cu alte persoane - alese de indivizii proveniți din familii afectuoase (părinți supraprotectori și permisivi);
- ocupații în care nu se stabilesc sau se evită contactele cu alte persoane - alese de indivizii proveniți dintr-un mediu rece, ostil (părinți rejectivi și superpretențioși).

Accentele puse pe experiența de viață din copilărie, pe zestrea genetică (modul de utilizare a energiei psihice), pe mediul în care trăiește și crește un copil, pe rolul determinant al părinților în dezvoltarea acestuia constituie repere deosebit de importante pentru consilierul de orientare a carierei.

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad și Helma consideră că alegerea vocațională este condiționată de:

1. mediul în care trăim;
2. nivelul de instruire;
3. valorile individuale;
4. personalitatea fiecăruia.

Considerăm important faptul că *valorile* sunt aduse în discuție ca unul dintre elementele-cheie ce condiționează alegerile vocaționale, alături de influențele pe care le au mediile de viață, nivelul educațional și trăsăturile de personalitate. Chiar dacă în această abordare valorile sunt privite numai din perspectiva ocupațiilor și implică doar o reacție de răspuns din partea individului, dintr-o perspectivă ce vizează mai curând interesele lui, aspectul interesant al acestui punct de vedere îl constituie conștientizarea faptului că fiecare tip de activitate vocațională include valori care se pot potrivi sau nu oricărei persoane, pot fi acceptate sau nu de fiecare.

Donald Super a avut o influență deosebită în domeniul orientării școlare și profesionale, pe care l-a revoluționat, considerând că această activitate trebuie să fie dinamică, să ia în considerare individul nu numai *acum,* ci și în *perspectivă,* astfel încât denumirea sa cea mai potrivită este cea de *orientare a carierei.* Dacă într-o primă ipostază sloganul era „omul potrivit la locul potrivit", acum se poate afirma că obiectivul de realizat pentru fiecare dintre noi este „omul potrivit, la locul potrivit, în momentul potrivit", în conformitate cu principiile generale ale dezvoltării ființei umane.

Donald Super consideră că o importanță deosebită trebuie acordată conceptului despre sine în evoluția vocațională a fiecărei persoane. Imaginea de sine pe care individul și-o formează este în funcție, pe de o parte, de aportul eredității realizat prin interacțiunea potențialului aptitudinal cu sistemul nervos și glandele endocrine, iar pe de altă parte, de mediul care oferă (sau nu) posibilitatea jucării unor roluri acceptate de cei din comunitatea în care trăiește, care oferă (sau nu) condiții de valorificare și împlinire a personalității fiecărui individ.

Nu atât stabilirea unei periodizări a vieții, cât faptul că fiecare etapă de dezvoltare are anumite caracteristici specifice îi este de un real folos consilierului de orientare a carierei pentru formularea (împreună cu clientul) a obiectivelor urmărite în cazul fiecărui solicitant. Super afirmă că satisfacția în muncă și în viață impune stabilirea într-o anumită situație de muncă și un anumit drum al vieții în care o persoană să-și poată juca rolul în funcție de propria sa dezvoltare.

Importantă ni se pare și afirmația lui Super că fiecare ocupație are o matrice caracteristică a abilităților, intereselor și trăsăturilor de personalitate - la care noi adăugăm și *valorile individuale* -, cu toleranțe mici, care permit oricum o varietate de ocupații pentru fiecare individ, dar și o varietate a indivizilor pentru aceeași ocupație, aserțiune ce vine în sprijinul concepției noastre cu privire la evantaiul larg de ocupații pe care o persoană le poate desfășura astfel încât ea să se simtă împlinită, realizată și, în același timp, să beneficieze și comunitatea. O caracteristică a societății umane o constituie schimbarea permanentă, cu implicații în conținutul și formele diferitelor activități de tip ocupațional, ceea ce impune adaptări la modificările care apar, flexibilitate în alegeri și un proces decizional continuu. Realizarea acestui deziderat este posibilă prin conștientizarea de către fiecare individ a faptului că poate opta, alegând alternativa convenabilă dintre mai multe posibile, alegerile nefiindu-i îngrădite.

De asemenea, ni se pare interesantă și abordarea lui John Holland prin care acesta stabilește relația existentă intre lumea ocupațională și personalitatea umană. El consideră că există o congruență între tipul de personalitate și tipul de ocupații, iar succesul vocațional apare numai în cazul în care matricea ocupațională este identică sau asemănătoare matricei personalității. în opinia sa, mediile de muncă, la fel ca tipurile

de personalitate umană, se pot clasifica în șase categorii: realist, intelectual, social, convențional, întreprinzător și artistic, fiecare dintre aceste tipuri având anumite caracteristici bine stabilite. Important pentru consilierul de orientare a carierei este ajutorul pe care-l oferă clientului în stabilirea și conștientizarea tipului său de personalitate, în așa fel încât într-o etapă ulterioară să-și poată găsi alternativele posibile pentru el, din care s-o aleagă pe cea optimă din momentul respectiv.

Un punct de vedere atrăgător îl constituie și afirmația potrivit căreia nu numai mediul este cel care influențează, oamenii putând modifica, la rândul lor, mediul.

Din cele prezentate rezultă că există o serie de factori ce influențează activitatea profesională a fiecăruia dintre rioi, factori de care un consilier de orientare a carierei trebuie să țină cont atunci când lucrează cu clienții săi:

- *Ereditatea* sau zestrea genetică își pune amprenta asupra noastră, fără ca acest lucru să ne limiteze, dar de care trebuie să ținem cont în evoluția ulterioară, tocmai pentru a valorifica potențialul de care beneficiem și pentru a ne întări punctele slabe. Nu există teoretician care să nu evidențieze rolul eredității. Aici includem starea biologică a organismului uman, dar și potențialul aptitudinal și temperamentul (ca modalitate de utilizare a energiei psihice, în viziunea Annei Roe);

- *Mediul* constituie un alt factor important în devenirea noastră. Nu se poate face o discriminare între cei doi factori (ereditate și mediu) în ceea ce privește nivelul de influență. Fiecare poate potența sau diminua efectul celuilalt. în domeniul nostru de referință, mediul presupune în primul rând persoanele semnificative din viața individului, modalitățile și raporturile de relaționare; în același timp se ia însă în considerare și ambientul socioeconomic în care trăiește acesta. Mediul, spune Anne Roe, influențează copilul în alegerea pe care o va face mai târziu privind tipul vocațional, în timp ce structura genetică influențează nivelul ocupațional spre care aspiră. Nu suntem întru totul de acord cu această afirmație, ea fiind valabilă numai dacă acceptăm ideea că nivelul de aspirație este direct proporțional cu potențialul intelectual și aptitudinal al unui individ; or, realitatea demonstrează că anumiți factori de mediu, ca, de exemplu, izolarea sau deficitul financiar, constituie circumstanțe ce împiedică atingerea nivelului de performanțe pe care o persoană îl poate realiza, în pofida potențialului ereditar. Condițiile de mediu oferă sau nu posibilitatea valorificării zestrei genetice.

  Ginzberg, Ginsburg, Axelrad și Helma consideră mediul o presiune exercitată de viața reală și care obligă ființa umană să răspundă, influențând-o în luarea deciziei vocaționale. Un rol important îl are statutul socioeconomic al părinților, care poate asigura un anumit nivel de instruire ce va avea un aport însemnat în alegerea carierei. Statutul social înalt și posibilitățile financiare mari ale părinților sau tutorilor oferă nu numai un model de urmat, ci și condiții optime de realizare profesională;

- *Experiența de viață,* cu precădere cea dobândită în copilărie (A. Roe accentuează acest lucru), influențează opțiunile noastre:
  - optăm pentru ocupații în care să avem posibilitatea contactării altor persoane sau pentru ocupații în care să lucrăm izolat, în funcție de mediul familial din care provenim (A. Roe);

- suntem motivaţi diferit, în funcţie de modul în care s-a răspuns nevoilor noastre, de intensitatea acestor nevoi, dar şi în funcţie de bagajul ereditar (A. Roe);
- ocolim activităţile care nu ne-au plăcut şi le căutăm pe cele care ne-au satisfăcut şi în care am avut succese (J. Holland);
- învăţăm să adoptăm acele atitudini şi comportamente care ne împlinesc şi pentru care suntem aprobaţi de cei din jur (D. Super);
- ne maturizăm şi ne formăm propriul stil de viaţă în concordanţă cu propria personalitate şi cu cerinţele comunităţii în care trăim.

• In viziunea lui Ginzberg, Ginsburg, Axelrad şi Helma, conceptul *dezvoltării individuale* se referă mai curând la nişte etape prin care trece o persoană, şi nu la stadii de creştere şi dezvoltare, aşa cum apare în mod explicit la D. Super, iar acest lucru are o semnificaţie deosebită în activitatea practică a consilierului de orientare a carierei, care trebuie să trateze diferenţiat fiecare client, nu numai pentru că acesta este o personalitate unică, ci şi prin prisma dezvoltării, evoluţiei sale. Nu se poate pretinde maturitate vocaţională unui copil de 14 ani, la această vârstă nefiind încă identificate şi clarificate propriile interese şi valori. De regulă, acestea se schimbă de la un moment la altul, dar rămân relativ ferm formulate în jurul vârstei de 25 ani;

• Un rol deosebit în alegerea vocaţională îl au: aptitudinile, interesele, valorile individuale, trăsăturile de personalitate.

D. Super şi J. Holland sunt singurii care iau în considerare aceşti patru parametri ca factori care se intercondiţionează, atunci când se fac opţiunile privind cariera. Ginzberg, Ginsburg, Axelrad şi Helma sunt printre primii (anii '50) care acordă un rol deosebit valorilor în luarea unei decizii ocupaţionale, în virtutea diferitelor valori individuale subînţelese implicate în diferitele tipuri de muncă. De exemplu: oferă acea activitate statutul social pe care-l doresc? Este o ocupaţie care se desfăşoară în aer liber? Programul de lucru este flexibil? Trebuie să fac deplasări în ţară şi străinătate? Salariul este pe măsura nevoilor mele ? etc.

## 4. Programul de orientare a carierei

în cele ce urmează vom face o descriere a unui program de orientare a carierei elevilor, ţinând cont de cerinţele acestui tip de activitate, ca şi de nevoile beneficiarilor.

Elevii sunt ajutaţi de profesorii diriginţi şi/sau de consilierii şcolari. Este de dorit ca profesorii diriginţi care se ocupă de orientarea carierei elevilor să facă un curs de perfecţionare pentru a fi pregătiţi pentru acest tip de ore de clasă.

De fapt, acţiunea de orientare a carierei trebuie inclusă în programa şcolară începând cu învăţământul gimnazial, fie în cadrul orelor de dirigenţie, fie în cadrul orelor de orientare şcolară şi profesională, pentru că numai în acest fel putem să-i pregătim pe elevi pentru viaţa activă, să le formăm deprinderi şi competenţe care să le asigure independenţa în luarea unor decizii corecte.

O abordare sistemică în dezvoltarea/elaborarea și punerea în practică a unui program de orientare a carierei elevilor implică parcurgerea următorilor pași:

- evaluarea nevoilor de orientare ale elevilor;
- evaluarea resurselor necesare unui program de orientare (personal, bază materială, resurse financiare, timpul necesar corelat cu programul de școală al elevilor);
- determinarea scopurilor programului de orientare a carierei;
- determinarea strategiilor de lucru;
- determinarea metodelor de evaluare a programului;
- determinarea responsabilităților personalului (consilieri, profesori);
- implementarea programului de orientare a carierei elevilor;
- evaluarea programului;
- utilizarea informațiilor privind evaluarea programului de orientare ca un feedback, în vederea îmbunătățirii acestuia.

Ținând cont de etapele ce trebuie parcurse în cadrul unui program de orientare a carierei, considerăm că activitatea consilierului de orientare a carierei are drept obiective formarea și dezvoltarea competențelor celor consiliați în trei direcții principale :

1. autocunoașterea;
2. explorarea educațională și ocupațională;
3. planificarea carierei.

*Autocunoașterea* implică achiziționarea de informații despre sine (dar și despre sine în relație cu alții) care să permită clientului o corectă evaluare a sa și să-i ofere posibilități de realizare în conformitate cu nevoile sale.

Prin *explorare educațională și ocupațională* solicitantul este învățat cum să caute și să interpreteze informații privind traseele educaționale și piața muncii.

*Planificarea carierei* este un proces ce se poate realiza după ce sunt străbătute primele două etape, întrucât ambele categorii de informații sunt absolut indispensabile.

Fiecare etapă are mai multe secvențe ce pot fi luate în considerare atât din punctul de vedere al tipurilor de competențe achiziționate, cât și ca indicatori care pot servi ca suport în evaluarea unui program de orientare a carierei. Ținând cont de faptul că orientarea carierei, la fel ca și educația, este permanentă, secvențele sau subetapele sunt diferențiate în funcție de populația-țintă. în general, cea mai mare parte a populației, de la preșcolari la pensionari, poate fi inclusă într-un program de orientare a carierei, dar în cele ce urmează ne vom referi la patru categorii de beneficiari:

1. 10-15 ani (elevii din gimnaziu);
2. 16-19 ani (elevii din licee și școli profesionale);
3. studenți;
4. adulți.

Astfel, vom avea următoarele secvențe în cadrul celor trei direcții urmărite în consiliere:

**1. Pentru** elevii **din gimnaziu**:

1.1. *Autocunoașterea*

1.1.1. Achiziționarea de cunoștințe privind conceptul despre sine.
1.1.2. Conștientizarea relațiilor de interacționare cu alții.
1.1.3. Conștientizarea dezvoltării și schimbării propriei persoane.

1.2. *Explorări educaționale și ocupaționale*

1.2.1. Conștientizarea beneficiilor achizițiilor educaționale.
1.2.2. Conștientizarea relației existente între muncă și învățare.
1.2.3. Conștientizarea necesității căutării, înțelegerii și utilizării informațiilor privind cariera.
1.2.4. Conștientizarea importanței responsabilității personale și a creării deprinderii de a munci.
1.2.5. Conștientizarea modului în care munca răspunde nevoilor și funcțiilor societății.

1.3. *Planificarea carierei*

1.3.1. înțelegerea modului de luare a deciziilor.
1.3.2. Conștientizarea interrelaționării rolurilor din viață.
1.3.3. Conștientizarea diferențierii ocupațiilor.
1.3.4. Conștientizarea necesității procesului de planificare a carierei.

**2. Pentru elevii din licee** și **școli profesionale**:

2.1. *Autocunoașterea*

2.1.1. Conștientizarea influenței conceptului despre sine.
2.1.2. Formarea de deprinderi de interrelaționare cu alții.
2.1.3. Conștientizarea importanței dezvoltării și schimbării propriei persoane.

2.2. *Explorări educaționale și ocupaționale*

2.2.1. Cunoașterea beneficiilor achizițiilor educaționale pentru carieră.
2.2.2. înțelegerea relaționării muncă - învățare.
2.2.3. Formarea deprinderilor de căutare, înțelegere și utilizare a informațiilor privind cariera.
2.2.4. Cunoașterea deprinderilor necesare pentru căutarea și menținerea unui loc de muncă.
2.2.5. înțelegerea modului în care munca răspunde nevoilor și funcțiilor economiei și societății.

2.3. *Planificarea carierei*

2.3.1. Formarea deprinderilor de luare a deciziilor.
2.3.2. Cunoașterea interrelaționării rolurilor din viață.
2.3.3. Cunoașterea diferențierii ocupațiilor.
2.3.4. înțelegerea procesului de planificare a carierei.

**3. Pentru studenți**:

3.1. *Autocunoagterea*

3.1.1. înțelegerea influenței conceptului despre sine pozitiv.
3.1.2. Formarea de deprinderi pozitive de interrelaționare cu alții.
3.1.3. înțelegerea impactului dezvoltării și schimbării propriei persoane.

3.2. *Explorări educaționale și ocupaționale*

3.2.1. înțelegerea relației dintre achiziționarea educațională și planificarea carierei.
3.2.2. înțelegerea necesității de a avea o atitudine pozitivă față de muncă și învățare.
3.2.3. Formarea deprinderilor de localizare, evaluare și interpretare a informațiilor privind cariera.
3.2.4. Formarea deprinderilor de a căuta, a obține, a menține, a schimba un loc de muncă.
3.2.5. înțelegerea modului în care nevoile și funcțiile societății influențează natura și structura muncii.

3.3. *Planificarea carierei*

3.3.1. Perfecționarea deprinderilor de luare a deciziilor.
3.3.2. înțelegerea interrelaționării rolurilor din viață.
3.3.3. înțelegerea diferențierii ocupațiilor.
3.3.4. Formarea deprinderilor de planificare a carierei.

Această modalitate de tratare a activității consilierului de orientare a carierei poate fi aplicată și

**4. Pentru adulți**:

4.1. *Autocunoașterea*

4.1.1. Formarea deprinderilor de a menține un concept despre sine pozitiv.
4.1.2. Formarea deprinderilor de a menține un comportament eficient.
4.1.3. înțelegerea stadiilor de dezvoltare și tranziție.

4.2. *Explorări educaționale si ocupaționale*

4.2.1. Formarea deprinderilor de a fi actor social în procesul educațional (de a urma cursuri de calificare, recalificare, perfecționare).
4.2.2. Formarea deprinderilor de a fi membru activ pe piața muncii.
4.2.3. Perfecționarea deprinderilor de căutare, înțelegere și utilizare a informațiilor privind cariera.
4.2.4. Perfecționarea deprinderilor de a căuta, a obține, a menține, a schimba un loc de muncă.
4.2.5. înțelegerea modului în care nevoile și funcțiile societății influențează natura și structura ocupațiilor.

4.3. *Planificarea carierei*
  4.3.1. Perfecţionarea deprinderilor de luare a deciziilor.
  4.3.2. înţelegerea impactului muncii asupra individului sau/si a vieţii lui de familie.
  4.3.3. înţelegerea schimbării continue a lumii ocupaţionale.
  4.3.4. Formarea deprinderilor de a face tranziţii în carieră.

Vom încerca să detaliem un program de orientare a carierei elevilor din învăţământul gimnazial şi preuniversitar.

Louise Vetter (1986) face o trecere în revistă a scopurilor unui program de orientare, scopuri diferenţiate în funcţie de vârsta elevilor. Astfel, **pentru elevii de 10-15 ani,** avem următoarele **scopuri**:
- asumarea responsabilităţii în planificarea propriei cariere;
- clarificarea conceptului despre sine;
- achiziţionarea de cunoştinţe privind posibilităţile educaţionale (pregătire, formare, calificare);
- achiziţionarea de cunoştinţe care să permită evaluarea opţiunilor educaţionale;
- achiziţionarea de cunoştinţe despre ocupaţii;
- dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de piaţa muncii;
- conştientizarea faptului că luarea deciziilor reprezintă un proces;
- stabilirea unor posibile scopuri privind viitorul lor profesional.

Scopurile descrise mai sus pot fi completate în funcţie de nevoile populaţiei şcolare. Noi formulăm şi altele, dar este evident că, în acest fel, nu le epuizăm:
- conştientizarea importanţei autocunoaşterii;
- conştientizarea necesităţii unei palete largi de informaţii privind dinamica pieţei forţei de muncă.

Pentru populaţia şcolară de această vârstă, activitatea de bază constă în **a conştientiza.** Elevul trebuie să fie sensibilizat în ceea ce priveşte importanţa propriei persoane, necesitatea de a se descoperi pe sine, de a realiza ceea ce reprezintă în viitorul său viaţa activă, de a fi pregătit să facă trecerea de la un rol la altul, de a învăţa să-şi asume responsabilitatea propriilor acţiuni.

Pentru **elevii de 15-18 ani, scopurile** urmărite în cadrul unui program de orientare a carierei sunt:
- examinarea reală a conceptului despre sine;
- conştientizarea stilurilor de viaţă preferate;
- reformularea scopurilor privind viitorul lor profesional;
- familiarizarea cu lumea ocupaţiilor;
- cunoaşterea traseelor educaţionale şi de formare;
- formarea deprinderilor necesare pentru angajare;
- clarificarea procesului de luare a deciziilor corelat cu informaţiile pe care le are despre sine;
- înţelegerea orientării carierei ca un proces continuu pe tot parcursul vieţii.

La această listă, noi mai adăugăm şi alte scopuri:
- înţelegerea şi formarea de competenţe în planificarea propriei cariere;
- înţelegerea şi formarea deprinderilor de a avea o atitudine pozitivă.

# 5. Concluzii

Abordarea teoretică bazată pe studiile şi investigaţiile efectuate constituie fundamentul pe care trebuie construită activitatea practică. Pornind de la obiectivele urmărite în orientarea carierei, de la strategiile de lucru optime necesare în consiliere, se pot stabili instrumentele de lucru şi paşii care trebuie parcurşi astfel încât această activitate să fie utilă şi eficientă nu numai clienţilor, ci şi societăţii în care aceştia îşi vor desfăşura activitatea.

Putem afirma că **obiectivul urmărit** îl constituie *ajutarea clientului în a se descoperi pe sine, piaţa muncii şi căile pe care trebuie să le parcurgă pentru a ajunge să desfăşoare o activitate benefică pentru sine si comunitate.*

**Ideea de bază** care trebuie avută pemunent în vedere este aceea că, prin consiliere, fiecare subiect să fie astfel instrumentat încât mai târziu să poată fi capabil de a-şi fi el însuşi consilier. în acest sens se impune o atentă pregătire a profesioniştilor, atât în ceea ce priveşte baza de cunoştinţe teoretice, cât şi în ceea ce priveşte *misiunea* lor în calitate de consilieri.

**Ce trebuie să ştie clientul despre sine ?** El simte nevoia să se cunoască mai mult, să se descopere. Are nevoie de informaţii referitoare la;

- *potenţialul său* din momentul respectiv, dar şi la modalităţile prin care poate să şi-1 dezvolte. Va fi ajutat să conştientizeze „zestrea" sa aptitudinală, modalităţile prin care poate să o evalueze şi să o pună în valoare. Se impune o cunoaştere a personalităţii sale, a trăsăturilor de caracter pe care să le poată modifica, a atitudinilor sale, cu accent deosebit pe construirea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de cei din jurul său;
- *interesele sale.* Este ajutat să şi le descopere pe cele din momentul respectiv, dar şi să caute ocazii pentru a-şi evalua alte posibile interese sau pentru a şi le confirma/infirma pe cele pe care le are.
- *valorile sale.* De cele mai multe ori o persoană nu conştientizează că ea acţionează, se conduce în funcţie de anumite principii, valori care îi sunt caracteristice. Conştientizarea acestor valori o face mai puternică, mai bine pregătită atunci când trebuie să ia decizii.

**Ce trebuie să ştie clientul despre piaţa muncii?** Fiecare este interesat să cunoască:

- dinamica ocupaţiilor: solicitarea lor pe piaţa muncii, evoluţia acestora, ocupaţii noi, altele pe cale de dispariţie);
- familii de ocupaţii cu toate caracteristicile lor (ierarhizare pe verticală, relaţiile dintre ele etc.);
- informaţii despre diverse ocupaţii care să cuprindă date despre conţinutul activităţii, atribuţii, mediul de muncă, condiţiile de risc, cerinţele psihofiziologice, traseul educaţional (de formare/instruire), salarizare etc.

Un rol deosebit de important în activitatea de consiliere în orientarea carierei îl are conştientizarea **faptului că luarea unei decizii constituie un proces ce trebuie învăţat.**

în activitatea de orientare privind cariera, îndeosebi în învățământul preuniversitar, pot fi implicați profesori de diferite specialități, nu numai psihologi și pedagogi. Acest lucru nu trebuie privit ca o impietate adusă activității unui consilier profesionist de formație psihologică, dar nici nu poate fi tratat superficial, considerându-se că oricine (părinte, profesor etc.) poate desfășura o activitate de orientare școlară și profesională. Nu trebuie uitat faptul că obiectivul principal al unui proces de orientare a carierei constă în luarea deciziilor de către client, astfel încât acesta să conștientizeze că prin hotărârea pe care o ia în cunoștință de cauză decurg anumite consecințe pe care trebuie să și le asume și, în același timp, ca urmare a acestei responsabilități, să-și aleagă ocupația care să-1 împlinească, să-i aducă satisfacții, dar care să fie benefică și comunității de care aparține și societății, în general.

Evident, un profesor de matematică, educație fizică, biologie sau de orice altă specialitate nu poate desfășura o activitate de consiliere calificată fără o pregătire prealabilă în acest domeniu. Pe de altă parte, se impune ca o necesitate ca fiecare școală să aibă un cabinet de consiliere psihologică unde să lucreze persoane specializate cu care să colaboreze cei trei parteneri din mediul școlar: elevul, profesorul/învățătorul, părinții.

Deocamdată nu există un program la nivel național pentru a forma consilieri în orientarea carierei care să lucreze în învățământul preuniversitar. De fapt, nu există nici un alt fel de program de formare a consilierilor la nivel național. Studiile aprofundate sau masteratele organizate oferă un număr limitat de locuri, numai la cursuri de zi, și nu permit accesul tuturor celor interesați să se formeze și să primească un atestat care să legitimeze calitatea de *consilier în orientarea carierei.*

Profesorii trebuie să realizeze că atunci când lucrează ca profesori-consilieri rolul lor se schimbă: nu mai sunt doar profesori, adică persoane care participă la procesul instructiv-educativ și care transmit informații, evaluează cunoștințele acumulate, cenzurează și penalizează comportamente care ies din standardele unanim acceptate în școală. în calitate de consilieri, ei vor deveni mediatori, parteneri, animatori, catalizatori în cadrul unui proces complex în care elevii trebuie să se autocunoască, să se dezvolte, să-și construiască o identitate conformă personalității lor, să-și îmbunătățească imaginea de sine, așadar, să devină ființe umane cu un psihism armonios, capabile de a decide singure pentru prezent și viitor, apte să-și asume responsabilitățile ce decurg din aceste decizii luate în urma cunoașterii de sine, a modului în care să relaționeze optim cu ceilalți, dar și ca urmare a informării privind lumea ocupațională, cu tot ceea ce aceasta poate să le ofere, precum și cu cerințele educaționale necesare pentru accederea la tipul de activitate ocupațională dorit.

Profesorii trebuie să vadă consilierea ca pe un proces cu o dinamică deosebit de complexă, care presupune:

- stabilirea unei/unor relații între consilier și elev/elevi;
- o formă specială de comunicare;
- implicarea unei ascultări de tip activ;
- ajutarea/sprijinirea unei persoane;
- ajutarea/sprijinirea unui grup de persoane;
- confidențialitate;

- independența și autonomia - ca principiu de bază;
- sprijinirea elevilor în clarificarea și rezolvarea propriilor lor probleme;
- o activitate de sprijin prin antrenament sau pregătire a celor care solicită asistență;
- metode specifice de rezolvare a problemelor, metode bazate pe teorii privind cauzele care stau la originea problemelor de rezolvat *(apud* Sanders, 1998, p. 2).

De altfel, activitatea didactică desfășurată ii poate servi profesorului-consilier, astfel încât acesta va fi deja familiarizat cu cerințele educative, cu standardele de instruire și evaluare, va cunoaște necesitățile școlii, ale elevilor și părinților acestora.

Trebuie subliniat faptul că, alături de profesori, în sprijinul acordat elevilor se găsesc și părinții. Nu vom prezenta aici toate tipurile de părinți sau tutori potrivit diferitelor criterii de clasificare; din punctul nostru de vedere, în funcție de modul în care părinții sau tutorii colaborează cu profesorii sau elevii în vederea stabilirii traseelor vocaționale optime, se disting:

- părinți/tutori care *colaborează.* Aceștia consideră că pe primul loc se află interesele elevului, căutând să-1 înțeleagă și să-1 sprijine, participând, când este cazul, la ședințe de consiliere în grup mixte (elevi + părinți), implicându-se activ în toate demersurile elevului. Ei admit că au propriile responsabilități, așa cum fiecare dintre ceilalți parteneri are responsabilități specifice, pe care înțeleg să și le asume. Acești părinți/tutori nu încearcă să-și impună cu orice preț punctul de vedere, sunt transparenți, gata să vină în sprijinul elevului sau al profesorului, lucru care nu-i împiedică să-și exprime temerile, neliniștile în legătură cu posibilitățile de realizare a unor scopuri, dar încearcă să găsească soluții de rezolvare, sunt deschiși în analizarea alternativelor și pretind același fair-play din partea celorlalți, în special din partea elevului.

- părinți/tutori care *refuză colaborarea* cu profesorii și, implicit, cu elevii. Aceștia consideră fie că toate responsabilitățile trebuie asumate de profesori, fie că decizia le aparține în întregime lor, iar elevul trebuie să se supună și să facă numai ce hotărăsc ei. în primul caz, părinții/tutorii cred că aceste sarcini ii depășesc, că nu le pot face față, nu au resurse materiale sau intelectuale pentru a și le asuma, iar persoana responsabilă trebuie să fie numai profesorul. Un caz deosebit îl reprezintă aici o anumită categorie de părinți/tutori care acordă (justificat sau nu) încredere deplină elevului, astfel încât îi lasă acestuia din urmă toată libertatea de decizie, dar, în bună parte, și responsabilitățile. în cel de-al doilea caz, avem de-a face cu părinți/tutori autoritari, care consideră că deciziile privind viața elevului trebuie luate numai de ei, sarcina acestuia fiind să li se conformeze întocmai. în caz de nesupunere va fi penalizat sub o formă sau alta, mergându-se până la rejectarea elevului rebel;

- părinți/tutori *indiferenți,* care sunt relativ nepăsători sau sunt copleșiți de propriile probleme, încât cele ale elevului sunt considerate lipsite de o importanță deosebită și deci neprioritare. Aceștia vor constata mai târziu, cu surprindere, efectul „absenteismului" din viața copiilor lor, uneori cu regrete și remușcări, cu încercări de recuperare a timpului pierdut.

Dorim să reamintim aici că în formarea imaginii de sine și a comportamentului ulterior, ca adult, unul dintre factorii perturbatori îl constituie abuzul emoțional la care a fost sau este expus un elev și, în felul acesta, să tragem un semnal de alarmă pentru respingerea unui astfel de tip de comportament întâlnit adesea și la părinți, și la cadrele didactice.

După cum am menționat deja, pentru populația de vârstă școlară, activitatea de bază rămâne aceea de *a conștientiza*; astfel, elevul trebuie să fie stimulat să realizeze importanța propriei persoane, necesitatea de a se descoperi pe sine, de a se interesa deja de dimensiunile vieții active pe care o va derula în viitor, de a fi pregătit să facă trecerea de la un rol la altul, de a învăța să-și asume responsabilitatea propriilor acțiuni.

Activitatea de orientare a carierei are un rol deosebit în societatea umană, iar țările dezvoltate din punct de vedere economic, cu un nivel de trai crescut, i-au acordat importanța cuvenită, elaborând o legislație care să ajute la desfășurarea și dezvoltarea acesteia. Consilierea reprezintă inima unui program de orientare a carierei, iar în concepția noastră semnificația acestui fapt este nu numai de natură psihologică, ci și educațională (pedagogică). Copiii trebuie formați astfel încât să poată lua decizii optime legate de viața lor. în acest sens, atenția adulților și, implicit, a educatorilor trebuie să se îndrepte spre crearea unor circumstanțe în cadrul cărora fiecare copil să aibă libertatea luării unor hotărâri pe care să le ducă la bun sfârșit și, în același timp, să-și asume consecințele ce decurg din hotărârile luate.

Activitatea de orientare școlară și profesională sau de orientare a carierei a cunoscut, de-a lungul desfășurării ei, patru tendințe sau „valuri" - cum le-a denumit Peter Plant în prelegerea sa *Towards a Change of Paradigms in Careers Guidance,* ținută la Conferința anuală a Asociației Internaționale de Orientare Școlară și Profesională, la Dublin, în iulie 1996. Prezentăm mai jos aceste „valuri" care marchează dinamica orientării carierei:

1. Primul val se înregistrează la începutul secolului nostru; accentul se pune pe testarea psihometrică, iar consilierul are rolul unui expert care pune diagnosticul necesar pentru stabilirea ocupației ce i se potrivește subiectului testat. Scopul orientării este cel al selecției.
2. Cel de-al doilea val apare ca o reacție la metodele mecaniciste de orientare datorate testării psihometrice excesive. Acum, în centrul orientării se află subiectul, accentul este pus pe client. Consilierul are rolul de a ajuta clientul în procesul de autoexplorare. Unul dintre scopurile importante ale activității de orientare îl constituie desăvârșirea carierei personale.
3. în cadrul celui de-al treilea val se aplică principiile economiei de piață. Orientarea carierei se desfășoară în sensul facilitării pieței (de exemplu, ajută la echilibrarea balanței între cerere și ofertă pe piața forței de muncă) și/sau ca o piață în sine (de exemplu, oferă servicii plătite de orientare a carierei). în aceste condiții, datorită concurenței, calitatea serviciilor crește. Unul dintre scopurile majore ale orientării carierei constă în a face să funcționeze sistemele de educație, cele de pregătire și piața muncii astfel încât să susțină creșterea economică. Consilierul acționează ca un sfetnic ce trebuie să ajute investițiile de capital uman.

4, Cel de-al patrulea val, pe care Peter Plant îl numeşte *Green Guidance* (Orientarea Verde), are în centrul atenţiei alegerea carierei ţinând seama de probleme de etică şi de mediul înconjurător (la nivel planetar). Consilierul trebuie să ajute clientul ca în luarea deciziilor privind cariera să aibă în vedere impactul alegerii sale într-o perspectivă globală şi ecologică, tn acest sens, consilierul are rolul unui educator.

O societate care tinde să se dezvolte armonios ia în considerare şi susţine activitatea de orientare a carierei, ţinând cont de necesitatea acesteia, oferind tuturor posibilitatea de a primi servicii gratuite, consolidând baza de pregătire profesională a celor care lucrează în acest domeniu, oferind posibilităţi de creare a unei baze materiale fără de care activitatea nu se poate desfăşura în condiţii optime.

## Bibliografie selectivă

ALI, L., GRAHAM, B. (1996), *The Counselling Aproach to Careers Guidance,* Routledge, London, New York.
ALPANDER, G.G. (1989), *Pour une gesîion strategique des ressources humaines,* Chotard et Associes Editeurs, Paris.
AMUNDSON, N.E. (1998), *Enhancing the Career Counselling Process,* Ergon Communication, University of British Columbia.
BARROW, R., MILBURN, G. (1990), *A Criticai Dictionary of Educaţional Concepts,* Teachers College, Columbia University, New York, London, ed. a 2-a.
BORDIN, E.S. (1963), „An Articulated Framework for Vocational Development", *J. Counsel. Psychol.*
BRAMMER, L. (1988), *The Helping Relationship. Process and Skills,* Prentice Hali, New Jersey.
BRAND, M., SPARKES, A., NEUFELD, B.J. (1996), *Success in the Workplace,* Copp Clark Ltd., Toronto.
BROWN, D., BROOKS, L. (eds.) (1984), *Career Choice and Development,* Jossey-Bass, San Francisco.
* * * *Career Education and Guidance from 5 to 16,* Her Majesty's Office, London, 1988.
GIBSON, R.L., MITCHELL, M. (1981), *lntroduction to Guidance,* Macmillan Publishing Co., Inc., New York.
GINZBERG, E. (1951), *Occupational Choise: an Approach to Theory,* Columbia Univers Press, New York.
GYSBERS, N., HEPPNER, M.J., JOHNSTON, J.A. (1997), *Career Counselling. Process, Issues, and Techniques,* Allyn & Bacon, Boston.
HERR, E. (1988), *Career Guidance and Counselling Through the Life Spân,* Little Brown, Boston.
HERR, E.L. (1996), *Perspectives on Career Guidance and Counselling in the 21st Century,* Comunicare la Conferinţa anuală a A.I.O.S.P. (Asociaţia Internaţională de Orientare Şcolară şi Profesională), Dublin.
HERR, E.L. (1996), „Trends in Career Guidance Theory and Practice and the Effects of Social Context and Individual Reactions to It", *Educaţional and Vocational Guidance Bulletin,* nr. 58.

HERR, E.L., CRAMER, S.H. (1979), *Career Guidance Through the Life Spân. Systematic Approaches,* Brown & Company, Boston-Toronto.

HERR, E.L., CRAMER, S.H. (1992), *Career Guidance and Counselling Through the Life Spân,* Harper Collins, New York.

HOLLAND, J.L. (1985), *The Self-Directed Search,* Psychological Assessmem Resources, Odessa, Florida.

MASTERS, A.L., WOOD, M. (1992), *Career Planning and Development,* South-Western Publishing Co., Cincinnati.

McLEOD, J. (1993), *Introduction to Counselling,* Open University Press, Milton Keynes.

OSIPOW, S.H. (1968), *Theories of Career Development,* Appleton-Century-Crafts, New York.

PATSULA, P.I. (1985), *The Assessment Component ofEmployment Counselling,* Guidance Centre, University of Toronto.

PETERSON, G.W., SAMPSON, I.P. Jr., REARDON, R.C., LENZ, J.G. (1995), „A Cognitive Information Processing Approach to Career Problem Solving and Decision Making", in: BROWN, D., BROOKS, L. (eds.), *Career Choices and Development,* Jossey-Bass, San Francisco.

PLANT, P. (1996), *Towards a Change of Paradigms in Careers Guidance,* Comunicare la Conferinja anuală a A.I.O.S.P., Dublin.

* * * *Radical Change in the World of Work. A Counsellor's Guide,* Advanced Education and Career Development, Edmonton, 1995.

REDEKOPP, D.E., DAY, B., GARBER-CONRAD, B. (1994), *Career Development Concepts. A Career Development Primerfor Facilitators of Youth,* Life-Role Development Group Limited, Edmonton.

RICHARDSON, M.S. (1998), „Counselling in Uncertainty: Empowerment Through Work and Relation Practices", *Educațional and Vocational Guidance,* nr. 62.

ROE, A. (1956), *The Psychology of Occupation,* Wiley, New York.

ROGERS, C.R. (1973), *Les groupes de rencontre,* Dunod, Paris.

SANDERS, P. (1998), *First Steps in Counselling,* PCCS Books, Ross-on-Wye, ed. a 2-a.

SCHEIN, E. (1978), *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs,* Addison-Wesley Publishing Company, Don Mills.

SCOTT, M. (1989), *A Cognitive-Behavioural Approach to Clients' Problems,* Billing & Sons Ltd., London.

* * * *Self-Directed Career Planning Guide,* Advanced Education and Career Development, Edmonton, 1994.

SUPER, D.E. (1957), *The Psychology of Careers,* Harper and Row, New York.

SUPER, D.E. (1978), „Dezvoltarea carierei", in: DAVITZ, J.R., BALL, S.B., *Psihologia procesului educațional.* Editura Didactică și Pedagogică, București.

# V. PROVOCĂRI PENTRU MILENIUL III

Nimeni nu mai poate contesta astăzi diversificarea enormă a teoriilor, metodelor şi tehnicilor psihoterapeutice, ca şi progresele înregistrate în acest domeniu. Dacă în 1969 W.S. Salakian *(Psychoterapy and counselling)* inventaria peste 30 de metode de psihoterapie, pentru a nu ne referi decât la cele principale, mai târziu, în 1984, P. Gerin *(L'Evaluation des psychotherapies)* enumera peste 200. De atunci şi până astăzi probabil că numărul lor a continuat să crească. Totuşi, o întrebare persistă: care este valoarea şi eficacitatea tuturor acestor metode şi tehnici psihoterapeutice ? **jaques** Poştei, care a redactat termenul *psychothempie* (psihoterapie) în *Dictionnaire fondamental de la psychologie* (1997), după ce defineşte termenul şi prezintă cele mai cunoscute metode şi tehnici psihoterapeutice (directive şi nondirective, comportamentale şi cognitive, corporale etc), arată că multă vreme nu s-a găsit o soluţie acceptabilă pentru această problemă, fiecare şcoală terapeutică susţinându-şi propriile convingeri şi respingându-le pe ale altora. Cei care au întreprins studii comparative, fie între diversele tipuri de psihoterapii, fie între acestea şi fenomenul placebo în ceea ce priveşte eficienţa, s-au arătat extrem de prudenţi în afirmarea superiorităţii unora faţă de altele. H. J. Eysenck atrăgea atenţia încă din 1952 că cele două tipuri de nevroză descrise de el se ameliorează indiferent de tratamentul lor, mai mult, indiferent dacă sunt tratate sau nu. La fel, M.L. Smith şi G.V. Glan (1977), analizând lucrări referitoare la diferite tipuri de psihoterapii, au constatat că între acestea nu există diferenţe semnificative în privinţa rezultatelor terapeutice obţinute. Dacă aşa stau lucrurile, atunci ce este de făcut? Se prefigurează cel puţin două soluţii: fie să demontăm şi să demolăm „miturile" psihoterapiei care produc amăgiri şi dez-amăgiri, afectând astfel eficienţa actului şi relaţiei psihoterapeutice; fie să elaborăm, să construim forme sau tipuri noi de psihoterapie mult mai performante, menite să contracareze deficienţele celor existente. Acestea sunt „provocările" pe care psihoterapia le lansează pentru mileniul trei. Pe care dintre ele să o acceptăm şi să o urmăm ? Colegul nostru mai tânăr, Bogdan Cezar Ion, o preferă pe prima, studiul lui „«Miturile» psihoterapiei sau de la subiectiv la obiectiv în înţelegerea eficacităţii intervenţiei psihoterapeutice - o abordare critică (constructivă)" spunând aproape totul prin chiar titlul pe care îl poartă. Iolanda Mitrofan, experimentat psihoterapeut, optează pentru cea de-a doua „provocare", propunând „Terapia Unificării. O nouă psihoterapie experienţială". Fiecare dintre alternative este la fel de validă, fiind susţinută prin argumente solide.

Prima este susţinută de nevoia obiectivării demersului psihoterapeutic, a renunţării la unele păreri considerate aprioric adevărate şi, ca atare, transformate în „mituri", în fine, de necesitatea eliminării adeziunilor părtinitoare nebazate pe dovezi ştiinţifice. Cele nouă mituri ale teoriilor şi practicilor psihoterapeutice „demolate" de Bogdan Cezar Ion sunt ilustrative din acest punct de vedere. Cum critica lui nu reprezintă însă un scop în sine, merită să fie reţinute şi propunerile constructive formulate în vederea creşterii eficienţei actului psihoterapeutic (monitorizarea pe scară largă a eficacităţii terapeutice în fiecare caz particular, reevaluarea concepţiei şi designului ofertei formative în psihoterapie; elaborarea unor programe de training pentru psihoterapeuţi, în vederea ameliorării şi dezvoltării obiectivităţii, introducerea unor schimbări în formulările codului de etică etc).

A doua alternativă, cea a construirii unor noi tipuri de psihoterapii, este şi mai tentantă. în opinia Iolandei Mitrofan, „psihologia, optimizarea umană şi terapia mileniului trei nu pot evolua decât holistic, integrativ, recunoscând, studiind şi argumentând conexiunea dintre cele trei dimensiuni ale fiinţei umane - structurală, energetică şi informaţională (corporale şi psiho-spirituale)". Terapia unificării (T.U.) este tocmai o asemenea terapie holistă, integrativă, centrată pe optimizarea şi mutaţia creativă a flintei umane, în sensul re-analizării şi extensiei capacităţilor sale de cunoaştere şi acţiune. Ce este însă mai exact terapia unificării ? La o primă vedere, ea pare a fi o formă eclectică de psihoterapie, grupând metode şi tehnici din alte psihoterapii (psihanaliza, terapiile comportamental-cognitive, cele gestaltiste). La o analiză mai profundă, terapia unificării se configurează însă ca o formă distinctă de psihoterapie. După câte ne dăm seama, noutatea ei se prefigurează pe următoarele direcţii:

1) schimbarea perspectivei de abordare a clienţilor (pacienţilor) într-un efort de operare transfbrmativă asupra calităţii şi mecanismelor procesului de autocompensare şi restructurare internă;
2) comutarea accentului de la cauze (ca în psihanaliză) şi efecte (ca în terapiile comportamentale) la dinamica personală particulară, personalizată, ce se desfăşoară între cele două centre de interes;
3) extinderea aplicabilităţii ei (şi la individ, şi la grup; şi la patologic, dar şi la normal);
4) diversificarea strategiilor, tehnicilor, procedeelor şi exerciţiilor terapeutice - bazată însă şi pe o profundă fundamentare psihologică. Lucrul cu metafora, jocurile simbolice interactive, analiza viselor, experimentele nonverbale, improvizaţiile creatoare, terapia prin „limbaje" universale (dans, mişcare, exerciţii de meditaţie creatoare) sunt dovada unei intuiţii psihologice profunde, a unei imaginaţii debordante, dar şi rodul muncii asidue în atâtea şi atâtea şedinţe de psihoterapie. Lăsăm cititorul să descopere frumuseţea şi ineditul acestor demersuri, ca şi nebănuitele posibilităţi pe care le oferă în planul dezvoltării personale, interpersonale şi chiar transpersonale. Sperăm totodată ca atitudinile partizane şi pasionale să nu transforme terapia unificării într-un nou mit. Cred că n-ar trebui să uităm nici o clipă ceea ce spunea Lagache cu mulţi ani în urmă, în 1956: „Nici o psihoterapie nu este un panaceu universal".

Pentru mine, terapia unificării ridică o problemă concomitent practică și teoretică. Nu știu, de exemplu, dacă starea de unificare a individului cu sine și cu alții (la care se ajunge în urma terapiei) ar fi chiar atât de dezirabilă. Este adevărat că viața plină de drame, suferințe, dezamăgiri, „dezmembrări" sau „opoziții" ideative și sentimentale reprezintă un chin, dar nici lipsa tensiunilor și conflictelor interne nu este o mare fericire. Și apoi, „omul unificat" prea seamănă cu „omul total" lansat mai demult în filosofie. Cum este oare mai bine să fii, „total" sau „plural" ? Iată că, fără să vreau, am lansat o nouă provocare pentru mileniul trei. Răspunsul pe care îl întrevăd la dilema de mai sus nu poate fi absolutizam și reducționist. Probabil că ideea potrivit căreia omul este o „pluralitate dinamică ce tinde (dar nu ajunge niciodată) la unificare și armonizare" ar fi mai realistă și mai în acord cu esența vieții.

*M.Z.*

*Bogdan Cezar Ion*

# „Miturile" psihoterapiei sau de la subiectiv la obiectiv în înțelegerea eficacității intervenției terapeutice - o abordare critică (constructivă)

Pentru a lectura cu folos acest material, este nevoie să abordăm informațiile pe care le prezintă cu o atitudine de deschidere suficient de mare, încât să ne permită ca, indiferent dacă suntem sau nu profesioniști în domeniu, să ne putem întreba fiecare: „Ar fi acceptabil și suportabil să aflu că multe dintre premisele care stau la baza concepției și practicii mele sunt eronate, că modul în care am gândit până acum ceea ce fac este insuficient fundamentat ? ". O schimbare de optică și de mentalitate are consecințe profunde și multiple, atât în profesie, cât și în viața personală. Ea trebuie să fie un lucru matur, care vine dintr-o reașezare interioară. De aceea, nici nu sugerez cititorilor să îmbrățișeze dintr-o dată lucrurile expuse și să „ia de bun" ce este scris, ci să-și dea șansa unei evaluări personale, cu discernământ, a informațiilor prezentate, a referințelor și implicațiilor acestora și să își îmbogățească perspectiva actuală cu câteva teme de reflecție. Dacă vor face aceasta, obiectivul pe care mi l-am propus va fi fost atins.

Intenția acestui capitol este de a face o incursiune în „mitologia psihoterapeutică" și de a dezamăgi în sensul profund al acestui termen (dez-amăgi), și anume de a alunga setul de amăgiri, a căror persistență nu face decât să împiedice oferirea unor servicii terapeutice de înaltă competență și eficacitate. Cum dezamăgirea este însoțită de suferință numai atunci când ne identificăm cu amăgirea noastră și ne agățăm de ea, le urez cititorilor acestui capitol să aibă parte de o dezamăgire cu zâmbetul pe buze.

Ceea ce ofer în acest material nu este o critică de dragul criticii. Așa cum precizam încă din titlu, doresc să aduc o critică constructivă, adică, pe de o parte, împărtășind un punct de vedere constructivist și, pe de altă parte, precizând scurt și concis direcțiile de utilizare și aplicare ale celor mai importante concluzii care se desprind.

Elucidarea tuturor mecanismelor ce întrețin subiectivitatea în comunitatea științifică ar fi o pretenție nerezonabilă. Doresc să punctez aici doar câteva lucruri despre obiectivitatea - subiectivitatea științifică, urmând să focalizez expunerea spre cele mai

răspândite dintre amăgirile prezente în practica obișnuită a psihoterapiei, care facilitează configurarea și menținerea unei „mitologii" a domeniului, și către pârghiile ce permit demascarea și înlocuirea acestor amăgiri.

## 1. Obiectivitatea științifică

„Ochii care privesc în afară nu se văd pe ei înșiși și nici orbitele ce-i poartă."

(Proverb oriental)

Mult timp s-a considerat că limbajul și mesajele științei sunt totalmente descriptive. A fost nevoie de studiile revoluționare asupra comunicării, efectuate de Școala de la Palo Alto, care ne-au arătat că limbajul din orice domeniu și context uman conține două lamri indisociabile: una **descriptivă,** care ne prezintă un set de informații cu privire la ceva și ne indică eventual posibilitățile de utilizare, și alta **injonctivă,** care conține sugestii și indicații imperative cu privire la ceva ce trebuie făcut sau la calea ce trebuie urmată.

în ceea ce privește latura descriptivă a limbajului științific, nu se poate face nici un comentariu, întrucât există un acord total asupra prezenței și utilității sale. Putem spune însă despre limbajul științific că este eminamente descriptiv ? Și dacă admitem că există o componentă injonctivă a unui mesaj științific, care ar fi aceasta? Chiar și în abordările sau mesajele științifice considerate cele mai descriptive latura injonctivă este prezentă și eficace. Orice mesaj științific transmite cel puțin trei injoncțiuni într-o manieră mai mult sau mai puțin explicită, mai mult sau mai puțin intenționată:

1) Gândește așa! împarte lumea în aceste categorii! (să ne amintim de constructele personale ale lui Kelly);
2) Crede ceea ce se afirmă aici, deoarece este dovedit științific! (fără să-ți lași prea mult spațiu de opțiune și nesupunere);
3) Este inutil să pui sub semnul îndoielii niște premise asupra cărora toată lumea a căzut de acord că sunt adevărate! Focalizează-te pe aspectele importante și nu te întreba dacă roata e rotundă sau nu!

Ce mult ne amintesc ultimele două injoncțiuni de o serie de aspecte esențiale din studiul influenței sociale!

Aceste constatări nu sunt totuși o noutate în lumea științifică, de vreme ce însuși Albert Einstein afirma că „O teorie nu este construită pe observație. De fapt, opusul este adevărat. Ceea ce observăm decurge din teoria noastră". Extrapolând, putem spune că știința ne indică ceea ce putem percepe.

Domeniul științei este cunoscut ca un *trade mark* al obiectivitătii. Oameni de știință din cele mai variate domenii poartă ca stindard al convingerilor lor metodologia științifică, privind-o ca pe o piatră filosofală și, totodată, ca pe o cheie care deschide toate ușile cunoașterii, prin această atitudine dându-i o aură mitologică.

în ciuda adeziunii pline de abnegație la o metodologie care răspunde unor cerințe ale obiectivității, oamenii de știință, indiferent de domeniu, sunt destul de puțin dispuși să-și admită subiectivitatea și modul părtinitor în care judecă anumite aspecte ale vieții în general și ale domeniului lor de competentă în particular.

Există, de asemenea, o disponibilitate redusă de a recunoaște că, în cultura științifică a oricărui domeniu, sunt create și menținute pentru o perioadă mai mare sau mai mică de timp o serie de păreri considerate aprioric adevărate, mai mult pe baza bunului-sim! și a percepțiilor împărtășite doar de anumite grupuri cu influență în domeniul respectiv, decât pe baza dovezilor științifice. Situația se agravează imediat ce o astfel de „mitologie" se formează și devine activă în subcultura respectivă, pentru că ea începe să-și „confecționeze" pe neștiute și pe nebănuite exact acele „dovezi științifice" de care are nevoie pentru a fi acreditată, căpătând proporții tot mai mari și o forță de inerție deosebită în mentalitatea comunității științifice a unei perioade istorice date.

A-ți constata subiectivitatea este deja un pas spre obiectivitate, iar a fi capabil să te iei uneori mai puțin în serios este un indiciu de normalitate și sănătate sufletească. în cele ce urmează încercăm să promovăm aceste lucruri.

## 2. „Miturile psihoterapeutice" și factorii reali ai eficienței

„Realitatea depășește orice imaginație."
(Yogăchărya 5ri Isvarănanda)

Cele amintite mai sus se verifică și în cazul psihoterapiei, unde, mai mult poate decât în alte domenii ale științei psihologice, subiectivitatea și adeziunea părtimtoare la un set de convingeri insuficient fundamentate și nesusținute de datele cercetării constituie o practică frecventă și în ultima jumătate de secol.

Psihoterapia este eficientă! Aceasta este concluzia care se desprinde din numărul impresionant de cercetări, foarte bine instrumentate și realizate, care s-au adunat până în clipa de fată (Kazdin, 1998; Bozarth, 2000 ș.a.). Problema apare însă atunci când specialiștii încearcă să indice cauzele acestei eficiente. Cum s-au țesut amăgirile în legătură cu acest subiect și cum se destramă acum, sub presiunea dovezilor ce evidențiază rolul factorilor comuni în psihoterapie, vom vedea în cele ce urmează.

Pentru ca toți cei interesați să poată parcurge cu ușurință acest material, am preferat ca, în loc să menționăm la fiecare dintre elementele tematice abordate o pleiadă de cercetări și cercetători, să precizăm din start că argumentele în favoarea demolării unor preconcepții amăgitoare sunt preluate din câteva surse de referință (dintre care centrale sunt cele ale autorilor S. Miller, B. Duncan și M. Hubble), pe care le vom aminti aici și care, la rândul lor, citează sute de cercetări și chiar metaanalize, pornind de la cercetările efectuate în ultimele patru decenii de psihoterapie. De aceea, pentru investigarea calității argumentelor aduse aici pentru demontarea „miturilor psihoterapeutice" recomandăm studierea directă a referințelor oferite la sfârșitul lucrării.

**„Mitologia psihoterapeutică"** se configurează în jurul câtorva puncte-cheie (pe care le vom evidenția ulterior - vezi 2.2, „Factorii relaționali".

Diagnoza de inspirație psihiatrică este utilă, dacă nu chiar indispensabilă, pentru realizarea unei intervenții terapeutice eficace și, ca un corolar, dacă cercetăm suficient vom găsi metodologia terapeutică potrivită pentru fiecare tulburare.

într-un material prezentat în august 2000 la Asociația Psihologilor Americani, J. Bozarth deconspira unul dintre cele mai răspândite mituri din comunitatea psihoterapeutică, mitul specificității tratamentului psihoterapeutic, bazat la rândul său pe mitul utilității diagnozei psihiatrice în psihoterapie. El arăta că întregul sistem care gestionează serviciile din domeniul sănătății mintale în SUA (și nu numai) este fundamentat pe o premisă falsă, și anume „că există tratamente specifice pentru disfuncții specifice". Această manieră de a gândi își găsește reflectarea în goana după TVE (Tratamente Validate Empiric), pornind de la modelul medical al bolii fizice și al căutării pilulei potrivite, viziune deterministă, fondată pe supoziția că găsirea diagnosticului potrivit este legată în mod legic de găsirea tratamentului adecvat. Patru decenii de cercetări centrate pe rezultat nu au putut confirma nici validitatea pretențiilor de descoperire a unor TVE, nici utilitatea și influența pozitivă a diagnosticului după criteriile DSM asupra rezultatelor ce măsoară eficacitatea actului terapeutic.

Nu vom pune aici în discuție utilitatea generală a criteriilor DSM sau importanța lor în alte domenii specializate (deși unii ridică și aceste probleme), ci doar utilitatea folosirii lor din perspectiva eficacității actului terapeutic, pentru care constituie de cele mai multe ori o pistă falsă. Psihoterapeuții ar trebui să-și amintească mai des că tratează oameni, și nu boli sau tulburări, nici „cazuri".

Mult mai utile pentru monitorizarea și predicția eficacității psihoterapiei s-au dovedit a fi chestionarele elaborate pe baza cercetărilor focalizate pe rezultate și a studiilor de eficacitate realizate.

Acestea au permis nu numai elaborarea unor instrumente cu calități psihometrice deosebite (de exemplu, OQ45.2, ORS, SRS-R 2000, WATOCI etc), ale căror indicații își regăsesc utilitatea directă în practica de zi cu zi, ci și demontarea altui set de amăgiri, redat în cele ce urmează.

Factorii specifici ai practicării unei anumite metode de psihoterapie sunt răspunzători pentru obținerea rezultatelor terapeutice.

Echipa Miller, Hubble și Duncan (1997a, 1997b, 1999, 2000) a încercat să pună cap la cap concluziile cercetărilor de eficacitate realizate în ultimele patru decenii, la capătul căreia a obținut un răspuns foarte diferit față de cel așteptat prin prisma prezumțiilor de mai sus. Când se face și se spune tot ceea ce trebuie într-o psihoterapie, aproape toate studiile constată că diferitele abordări au efecte aproximativ la fel de bune, așa încât se poate conchide, pe bună dreptate, că eficiența tratamentelor psihologice poate fi pusă mai degrabă pe seama similarităților, decât pe seama diferențelor dintre modelele terapeutice. Cercetările efectuate, având ca scop găsirea răspunsului la întrebarea: „Ce anume face ca psihoterapia să dea rezultate?", au evidențiat patru factori comuni, și anume, în ordinea importanței și a ponderii efectului lor asupra rezultatelor:

1. **factorii extraterapeutici** (care includ resursele interioare și exterioare ale clientului și evenimente care favorizează schimbarea, provocate de client sau survenite datorită întâmplării), cu o pondere de **40%** ;
2. **relația psihoterapeutică,** cu tot ceea ce implică ea, cu o pondere de **30%**;
3. **efectul placebo,** cu o pondere de **15%** ;
4. **modelul și tehnica terapeutică,** având o pondere tot de 15%.

După cum putem vedea, ne aflăm destul de departe de pretențiile diferitelor „terapii eficace", de vreme ce doar 15% din rezultatul terapeutic poate fi pus pe seama utilizării unei anumite metode.

Vom lua aceste rezultate ca punct de reper pentru restul discuției noastre, jalonând-o în funcție de cei patru factori (trei factori comuni, plus metoda folosită).

Raportul dintre factorii comuni amintiți mai sus poate fi ilustrat metaforic folosind comparația cu o plăcintă gustoasă (vezi Miller, 1999). Ingredientul principal este umplutura (adică factorii extraterapeutici ținând de client, de contextul vieții lui și de șansă). Fără umplutură, o plăcintă nu ar fi nimic altceva decât o bucată anostă de cocă. Să mănânci o plăcintă fără umplutură este ca și cum ai încerca să faci terapie fără să ai un client. Următorul ingredient ca importanță în rezultatul psihoterapiei este relația terapeutică, putând fi asemănată cu foile de cocă ale plăcintei, ce învelesc și susțin umplutura. Relația include și susține într-o manieră confortabilă clientul, permițând resurselor acestuia să ocupe un loc central pe scenă. Aspectul atrăgător și aroma îmbietoare a plăcintei ar reprezenta factorii ce participă la efectul placebo (incluzând așteptările legate de eficacitatea tratamentului, de ameliorare și speranța obținerii rezultatului dorit). în fine, modelul și tehnica pe care terapeutul le utilizează pot fi concepute ca manierele de tăiere și porționare a plăcintei, cu alte cuvinte, sunt departe de a avea un loc central în proces.

Concluzia celor trei autori este că optimizarea rezultatelor terapiei nu ține de învățarea unor modele noi și a unor tehnici „mai eficace", ci mai degrabă de promovarea factorilor comuni ai lucrului terapeutic de zi cu zi.

### *2.1. Factorii extraterapeutici, legați de persoana si contextul vieții clientului*

Cea mai importantă dintre variabilele evidențiate, pe seama căreia se pot pune 40% din rezultatul obținut în terapie, este ceea ce clientul aduce în terapie sau ceea ce se întâmplă în viața sa, desprins de planul interacțiunii terapeutice și paralel cu el. Deschiderea, perseverența, curajul clientului, umorul și forța lui interioară, ca și suportul familial și relațional de care dispune sunt esențiale pentru reușita terapiei.

Dacă ar exista doar acest gen de elemente, care să ilustreze factorii extraterapeutici, situația ar fi mai puțin frustrantă și mai ușor de acceptat. însă factorii extraterapeutici cuprind și toate acele evenimente și desfășurări care țin de necontrolabilul, aleatoriul și haoticitatea aparentă a vieții clientului. Poate fi vorba de dragoste, de un câștig neașteptat sau de niște remarce făcute în treacăt de medicul său de familie. Este ca și cum știința ar fi ajuns să recunoască și să ia în considerare existența factorilor ce țin de soartă, de destin.

Dar, până acolo, sunt aduse în primul rând argumente în sprijinul abordărilor si tehnicilor centrate pe individualizarea terapiei, pe descoperirea și valorificarea resurselor clientului ca persoană unică și se disuadează utilizarea metodelor ce gravitează în jurul urmăririi rigide a unui algoritm dat sau în jurul caracterului expert al terapeutului.

Deoarece constatarea că terapia tine mai degrabă de resursele și contextul clientului pare de bun-simț, merită să precizăm că, deși există un număr de terapii centrate pe identificarea și punerea în slujba clientului a propriilor sale resurse (vezi Bohart și Tallman, 1999), majoritatea curentelor terapeutice încurajează terapeutul să ignore punctele tari ale clientului, în căutarea patologiei pe care acesta o manifestă.

## *2.2. Factorii relaționali*

Pe locul al doilea ca pondere în succesul terapiei se află factorii relaționali, adică acei factori care descriu și de care depinde realizarea unei bune **alianțe** terapeutice. Iată că avem deja ceva mai controlabil din punctul de vedere al terapeutului. A sosit momentul să ne reîntâlnim cu „miturile psihoterapiei".

*Terapeutul in calitate de expert va aprecia mai bine calitatea relației terapeutice decât clientul.*

Deși poate exista un adevăr în cele de mai sus, cercetările privind eficacitatea ne arată că rezultatul terapiei este mai bine anticipat de **evaluarea percepției clientului** asupra calității relației terapeutice, care corelează în mod semnificativ cu rezultatul terapiei, fată de percepția și evaluarea terapeutului care, atunci când corelează, dă o corelație slabă. Mai mult, calitatea alianței terapeutice, așa cum este percepută de client, la sfârșitul celei de-a doua ședințe pare a fi un predictor puternic al succesului în terapie.

*Vârsta, experiența, cantitatea de timp si efort depuse pentru antrenamentul formativ, ca si nivelul atins informare sunt factori care asigură o bună alianță terapeutică.*

Cercetările extensive realizate în legătură cu variabilele de mai sus au condus la un rezultat neașteptat. Succesul în terapie nu depinde în mod semnificativ de vârstă, sex, de experiența terapeutului sau de timpul petrecut de el în formare, ci ține mai degrabă de calitățile umane ale psihoterapeutului. în acest sens, sunt relevante, de exemplu, deschiderea, confortul datorat unor relații apropiate, nivelul redus de ostilitate. Studiile actuale le confirmă pe cele de acum câteva decenii, efectuate de Cari Rogers și echipa sa de cercetători, ca și de cei care au efectuat studii pe o direcție similară. Fundamentală In realizarea unei alianțe cu efect terapeutic intrinsec este **atitudinea** terapeutului, care poate fi descrisă de factorii deveniți clasici: empatie, autenticitate, apreciere pozitivă, acceptare necondiționată. Aceste studii, deși apreciate la vremea respectivă, au fost acoperite de praful uitării și nu au fost luate în considerare cum ar fi trebuit. Și aceasta când (conform lui Patterson, 1984, *apud* Miller *et al.*, 1997a) „în domeniul psihologiei sunt puține lucruri pentru care să existe evidențe la fel de puternice ca acelea care susțin caracterul necesar, dacă nu chiar suficient al calităților terapeutului de reală empatie, respect sau căldură și autenticitate terapeutică".

Alarmant este totuși faptul că alianța terapeutică nu pare să aibă legătură cu perioada pe care practicianul a petrecut-o în formare. Aici pot fi incriminate concepțiile

eronate și interesele partizane ale diferitelor școli, care îndreaptă în direcții neproductive efortul formativ și autoformativ al specialiștilor. Excesul de tehnicitate și sofisticarea nejustificată a procedurilor de certificare și acreditare, ca și limbajul ultraspecializat și elitist utilizat în formare încurajează mai degrabă proliferarea „industriei formative", goana după diplome și accesul la „castă", decât succesul în practica obișnuită și împărtășirea experienței între specialiști.

Această stare de fapt trebuie schimbată, pentru că altfel ne vom opri la definiția umoristică pe care Raimy o dădea psihoterapiei în 1950: *„Psihoterapia este o tehnică nedefinită, aplicată pe cazuri nespecificate, cu rezultate impredictibile, pentru a cărei practicare este imperios necesar un training riguros".*

Trebuie să ne reamintim permanent că psihoterapia este practicată de terapeuți, și nu de modelele lor. Unele cercetări au demonstrat că influența modelului terapeutic este mai puțin importantă decât calitățile personale ale terapeutului, care sunt cotate a avea o „greutate" de trei ori mai mare în eficacitatea terapiei.

O altă problemă ridicată de calitatea relației terapeutice este că această relație funcționează atât în sens **pozitiv,** facilitând obținerea rezultatelor terapeutice, cât și în sens **negativ,** determinând agravarea sau deteriorarea stării clientului. Pe baza aprecierii nivelului și calității alianței terapeutice, ca și a măsurii în care terapeutul adoptă în cadrul interacțiunii atitudinile terapeutice precizate mai sus, se poate aprecia și anticipa nu numai **eficacitatea** terapeutică, ci și psihotoxicitatea unui practician acreditat sau aspirant, care îl poate avertiza din timp să lucreze cu el însuși și, dacă situația nu se remediază, să nu își continue cariera, în care ar provoca mai mult rău decât bine.

## *2.3. Efectul placebo*

Speranța pacientului, așteptările pozitive legate de ameliorare, faptul că știe că se află în cursul unei terapii care îl va ajuta să-și atingă obiectivele sunt componente ale efectului placebo al terapiei, care, după cum am văzut, are o pondere de 15% în rezultatele acesteia.

Așa cum susțin Kirsch (1991) și Weinberger și Eig *(apud* Kirsch, 1999), factorul placebo este poate cel mai ignorat dintre factorii comuni descriși în psihoterapie. Când se afirmă despre efectul placebo că este ignorat, nu se face referire numai la cercetare, ci în primul rând la formare și la practica de zi cu zi a psihoterapiei. Este posibil ca acordarea unei atenții sporite acestui factor și o instrumentare adecvată a intervenției, în sensul folosirii deliberate a sugestiei și a efectului placebo în terapie, să crească succesul acesteia.

Efectul placebo al intervenției terapeutice pare să depindă de gradul de credibilitate pe care terapeutul și tehnica utilizată de acesta o au în ochii clientului. Contează, de asemenea, „punerea In scenă" a diferitelor proceduri și impactul lor psihologic, pe care l-am putea denumi alegoric „impresia artistică". De vreme ce despre efectul pe care îl are maniera de raportare a terapeutului la teoriile implicite sau explicite ale clientului cu privire la problema sa și despre schimbare vom vorbi atunci când vom analiza modelul și tehnica, vom aborda acum o altă amăgire ce ține de modul în care așteptările terapeutului le influențează pe cele ale clientului.

Schimbarea survine greu, treptat și în urma unui efort considerabil, iar clientul manifestă de obicei rezistență la schimbare.

Aceste presupoziții nu numai că sunt invalidate de datele diverselor cercetări, dar, în cazul terapeutului, prezența lor frânează și prejudiciază configurarea rezultatului terapeutic dorit, prin intervenția efectului placebo în varianta sa negativă (nocebo).

## *2.4. Modelul* JI *tehnica utilizată*

în legătură cu modelul și tehnica utilizată, precum și cu diagnoza, a fost formulată și mai apoi demontată prima mare amăgire din domeniul psihoterapiei. Faptul că există o terapie validată empiric, care să dea cele mai bune rezultate cu o anumită categorie a diagnozei psihiatrice, nu a putut fi susținut de probe care să nu poată fi puse sub semnul întrebării din punct de vedere metodologic.

*Un terapeut eficient are succes datorită modelului psihoterapeutic utilizat.*

O cercetare ingenioasă a fost efectuată de Goldfried, Raue și Castonguay (1998, *apud* Miller, 1999) cu 36 de terapeuți de mare succes. Acestora li s-a cerut să selecteze și să ofere investigatorilor exemple de înregistrări ale unor ședințe considerate semnificative pentru rezultatul terapiei. La trecerea în revistă a înregistrărilor, investigatorii au observat că, în ciuda diferențelor majore de orientare teoretică și metodologică, porțiunile din ședințe considerate semnificative erau de fapt foarte asemănătoare. Așadar, nu modelul terapeutic împărtășit îi face eficienți pe „maeștrii terapiei".

*Pentru a avea succes în psihoterapie, terapeutul trebuie să îl familiarizeze pe client cu teoria asupra schimbării pe care o împărtășește si care stă la baza metodei sale.*

Cercetările efectuate demonstrează că, deși clienții vin la terapeut având propriile lor **teorii implicite** (sau explicite) referitoare la modul în care este posibilă schimbarea, majoritatea terapeuților nu le iau în considerare. Ignorarea sau combaterea lor duc de fapt la o scădere a alianței terapeutice, printre altele și din cauza creșterii disonanței cognitive resimțite de client. Din contră, o analiză atentă a lor poate duce la creșterea eficacității tratamentului, prin încorporarea acestora și croirea unor intervenții concordante cu ele.

Să ne reamintim exemplul marelui terapeut Milton Erickson, a cărui eficacitate terapeutică a intrat deja în legendă. întrebat în legătură cu teoria care stă la baza intervențiilor lui, el a afirmat că vine în întâmpinarea clientului cu mintea liberă de orice teorie și că lasă situația și interacțiunea terapeutică cu clientul să-i structureze în minte, pentru fiecare persoană în parte, o altă teorie asupra personalității și schimbării acesteia.

*Dacă o terapie se dovedește eficientă înseamnă că prezumțiile șl ipotezele implicite ce stau la baza abordării sunt adevărate.*

Studiile care dovedesc contrariul sunt numeroase. Să luăm ca exemplu psihanaliza și terapia cognitiv-comportamentală, două capete de pod în domeniul psihoterapiei. Dintre prezumțiile psihanalizei investigate de cercetători, pentru mai puțin de o treime s-au găsit confirmări, și dintre acestea doar puține prezentau confirmări puternice. Studiile efectuate asupra pacienților tratați cu succes prin metode cognitiv-comportamentale arată că, la sfârșitul tratamentului, acestora nu li se modificase semnificativ funcționarea cognitivă, așa cum prevedea modelul terapeutic.

Este foarte probabil ca, din ponderea de 15 % prin care se regăsește în rezultatul terapiei, modelul și tehnica terapeutică aplicată să acționeze tocmai prin maniera particulară în care angajează și gestionează efectul acelorași factori comuni, discutați mai înainte. O serie de cercetări par să susțină această ipoteză. De exemplu, s-a evidențiat că pentru succesul terapiei este mai important **modul** în care oferi feedback, și nu atât conținutul acestui feedback. De asemenea, clienții par mult mai dispuși să accepte interpretări când acestea sunt prezentate **interactiv** și **colaborativ.** în terapia familială, s-a dovedit că întrebările circulare (relaționale) și reflexive (orientate spre viitor și promovând perspectiva de observator și martor al interacțiunii) duc la o mai bună alianță terapeutică decât cele liniare (cu tentă explicativă și educativă) sau decât cele strategice (de tip instrucțional sau de confruntare).

Este foarte posibil ca rolul tehnicii și al metodei să fie acela de „formă bună" în care se toarnă conținutul prețios al factorilor comuni ai intervenției, canalizându-i spre problemele și preocupările imediate ale clientului. Această supoziție este susținută atât de cercetările care indică rolul focalizării și structurării intervențiilor, cât și de faptul că unul dintre cei mai buni predictori ai insuccesului, ai rezultatului negativ al unei intervenții psihoterapeutice, este lipsa de focalizare și structurare a acesteia, fapt care nu vine în opoziție cu cerințele spontaneității terapeutului și autenticității relației terapeutice.

Să nu cădem, așadar, în altă amăgire, ce s-ar afla la polul opus celor prezentate mai înainte, susținând că nu avem nevoie de tehnică și metodă în psihoterapie.

Ba da! Avem nevoie de tehnică, trebuie să acceptăm că este necesară, dar că rolul ei este mai puțin important în comparație cu pretențiile de până acum, și privind-o ca pe un focalizor și punct de „plecare" (nu de „rămânere") al interacțiunii terapeutice.

## *2.5. Eclectismul în psihoterapie*

Nu în ultimul rând, pretențiile nejustificate de autosuficiență ale multora dintre modelele terapeutice actuale pot fi combătute și analizând o tendință ce a căpătat în ultimele trei decenii o extindere tot mai mare. Este vorba de eclectism.

Eclectismul este o tendință care se manifestă astăzi atât la nivelul individual, al practicienilor, cât și la nivelul curentelor și abordărilor terapeutice. La nivelul furnizorului de servicii psihoterapeutice se manifestă prin participarea acestuia la un număr tot mai mare de stagii formative, pe o plajă de diversitate care se îndepărtează destul de mult de curentul dominant sau de școala terapeutică de care ține. Pe de altă parte, în ultimele două decenii se manifestă tendința evidentă a curentelor și școlilor terapeutice, mai clasice sau mai moderne, de a încorpora tehnicile și uneori chiar unele dintre conceptele folosite de alte școli, chiar dacă acestea sunt explicate și exploatate în sensul ideologiei proprii curentului sau școlii care le împrumută.

Această tendință reprezintă, în opinia noastră, o recunoaștere tacită, pe de o parte, a limitelor unei abordări, oricât de lăudată ar fi, și pe de altă parte a necesității, resimțite acut la nivelul practicii, de a avea o paletă cât mai largă de abordări, pentru a oferi suficient de multe opțiuni și pentru a putea răspunde necesității de individualizare a terapiei în funcție de client, ca tip diferit de om și cu obiective diferite.

Psihoterapia evoluează necontenit. Ea este un fenomen viu, ce nu poate fi redus la o definiție, pentru că include și integrează sub același termen o multitudine de experiențe umane de cele mai variate facturi, adesea contradictorii și chiar idiosincrasice. Fertilizarea reciprocă dintre școli este extrem de limitată (vezi Zeig, 1992). Puritatea poziției continuă să fie ridicată în slăvi, iar abordările eclectice sunt considerate încă „de mâna a doua". Ne aflăm la începutul celui de-al treilea mileniu și a trecut deja aproape un secol și jumătate de la nașterea psihoterapiei. De vreme ce primul secol a fost, în mod normal, o perioadă de divergență și proliferare, ar fi fost de așteptat ca măcar ultima jumătate de secol să fi stimulat și sprijinit convergența, astfel încât perspectivele și procedurile eficiente să poată fi exploatate și valorificate între școli *(ibidem).* în ciuda acestor speranțe și gânduri frumoase, „câmpul psihoterapiei este în continuare plin de nenumărate secte", cum spune Szasz, care atrage atenția și asupra faptului că „terapeuții doresc ceea ce vor și părinții. Ei vor să-și reproducă propriul tip. Și aceasta deoarece, de îndată ce un terapeut devine cât de cât bun, primul lucru pe care îl face este să găsească/să fondeze o școală și să și-o facă cât mai proprie" (Szasz, 1985, apud Kleinke, 1994). într-adevăr, înțelegerea dintre școli lasă de dorit, pe de o parte din rațiuni afective și subiective (în ciuda așteptărilor, destul de răspândite în comunitatea oamenilor de știință în general) și, pe de altă parte, din cauza unor probleme de limbaj reale și obiective. Așa cum arăta George Steiner (1983) în monumentala sa lucrare *După Babei...,* dificultățile de înțelegere dintre oameni se datorează dificultăților de traducere (acest lucru putând fi extrapolat și la nivelul psihoterapiei ca domeniu). De la cercetarea de bună calitate așteptăm să ne ofere repere pentru construirea unui limbaj psihoterapeutic care să conducă la o reintegrare lingvistică, așteptată de diferiții practicieni. Steiner consideră că acest moment mult așteptat a și venit și că o unificare lingvistică pe criterii de pragmatism este posibilă, adoptând limbajul factorilor comuni ai intervențiilor psihoterapeutice evidențiați până acum.

în unele cazuri, se poate vorbi chiar de existența unei intoleranțe, a unei xenofobii terapeutice, deși destul de bine circumscrise, cum ar fi, ca să amintim doar două cazuri, intoleranța dintre școlile de analiză bioenergetică și cele de NLP sau aceea dintre școlile psihanalitice clasice și hipnoza clinică, ultima susținută artificial de forurile de conducere și acreditare și mai puțin de practicieni (vezi Chertock *el al.*, 1987), în ciuda faptului că, dintre puținele evidențe care sprijină experimental teoriile psihodinamice, cele mai multe provin din domeniul de cercetare al hipnozei.

însă toate aceste fenomene se înscriu într-o logică firească, o logică a vieții, deoarece sunt reflectări particulare ale unor aspecte mai generale proprii contextului actual de evoluție al umanității. Este vorba despre tendințele actuale de trecere de la focalizarea asupra grupurilor mari și a comunităților la o creștere a ponderii atenției acordate microgrupurilor, persoanelor, individualității, tendințe reflectate în viața științifică printr-o deplasare a accentului de la abordările nomotetice spre cele ideografice, prin intermediul abordărilor ideotetice, ca punți de articulare (vezi Zlate, 2000). într-adevăr, se constată o deplasare a centrului atenției dinspre statistică, standardizare, generalizare, teoretizare, spre pragmatism, eficiență în situații concrete, individualizare, contextualizare, ajustarea la necesitățile actuale și de perspectivă. Concomitent cu aceste

tendințe și tocmai pentru a le satisface, în psihoterapie se manifestă tot mai pregnant o anumită necesitate, subliniată de rezultatele studiilor de eficacitate. Este vorba despre necesitatea practicienilor de a-și acorda repertoriul conceptual, dar în special repertoriul de instrumente de evaluare și intervenție terapeutică, la cerințele eficientizării actului terapeutic, depășind astfel limitele impuse de adeziunea strictă la o școală. Iar această necesitate se înscrie în traiectoria continuu ascendentă pe care o urmează în ultimele decenii eclectismul, în ciuda modului în care este privit de școlile așa-zis „pure".

Eclectismul în psihoterapie se manifestă, așadar, ca o opțiune tot mai viabilă, servind tendințelor amintite mai sus. Investigațiile efectuate arată că, la ora actuală, mai mult de jumătate din profesioniștii activi din domeniul psihoterapiei consideră că au o orientare eclectică.

## 3. Concluzii și consecințe pentru practica psihoterapeutică și training-ul formativ

„Dacă ceva nu dă rezultat, aplică altceva!"
(Adagiu din terapia scurtă)

în afară de microconcluziile oferite pe parcurs, la fiecare punct luat în discuție, să încercăm o sinteză finală.

Aceste vești bune în domeniul psihoterapiei aduc un mesaj optimist pentru practicieni. Competența psihoterapeutului este dată în mai mare măsură de capacitățile sale de facilitator și de modul cum știe să lase loc clientului, aducându-i în scenă calitățile, resursele intrinsece sau contextuale, istoria funcționării sale adecvate și adaptative, mecanismele de creștere psihologică, de maturizare, de dezvoltare personală.

Desprinderea de rolul de expert care analizează și diagnostichează ceea ce nu merge și trasează directive care trebuie urmate poate fi anevoioasă, chiar dureroasă, dar la fel de bine poate fi ușoară și confortabilă. Maniera în care o realizăm depinde de deschiderea și flexibilitatea de care dăm dovadă; să ne amintim că ele influențează pozitiv capacitatea psihoterapeutului de a stabili o relație de alianță terapeutică eficace cu clientul.

Bineînțeles că avem dreptul să practicăm acel gen de terapie în care ne simțim cel mai confortabil. Dar dacă tot o facem, măcar să dăm mai multă atenție factorilor de care depinde succesul terapiei. Pentru că și clientul are dreptul să se simtă bine în cursul și în urma terapiei. în fond, de aceea apelează la noi.

Este important să se introducă o monitorizare pe scară largă a eficacității intervenției terapeutice în fiecare caz particular, atâta timp cât cercetătorii și clinicienii au dezvoltat instrumente simple, directe și ieftine de evaluare a progresului terapeutic, ca și a eficacității totale a intervenției. Aceste instrumente se concentrează pe măsurarea factorilor pe care cercetarea i-a indicat ca având o contribuție semnificativă în cadrul rezultatului (de exemplu, încorporarea capacităților clientului, dezvoltarea unei alianțe terapeutice puternice, crearea speranței și așteptărilor pozitive etc.)

Este necesară creşterea calităţii şi a rafinamentului cercetărilor clinice de eficacitate, pentru a depăşi situaţia actuală, în care acestea sunt criticate pentru lipsa calităţilor cumulative ale rezultatelor. Pentru a spori cumulativitatea cercetărilor din domeniul eficacităţii rezultatelor, sporind astfel şi credibilitatea acestora, Linden şi Wen (1990, *apud* Kazdin, 1998) propun câteva măsuri, grupate după trei aspecte relevante: generalizabilitatea (sugerând măsuri de creştere a replicabilităţii şi comparabilităţii studiilor), eficacitatea (sugerând creşterea relevanţei clinice) şi problema costurilor intervenţiei (propunând ca cercetările să includă şi abordarea acestui aspect).

Este necesară reevaluarea concepţiei şi a designului ofertei formative în psihoterapie, orientând-o mai mult asupra exersării terapeutului în utilizarea factorilor comuni şi asupra descentrării lui de pe tehnică şi de pe rolul de expert. Training-ul psihoterapeutic trebuie să ofere abilitarea specialiştilor în construirea unei relaţii terapeutice strânse, semnificative şi colaborative, identificarea şi încorporarea în structura intervenţiei a resurselor, calităţilor şi capacităţilor clientului, în luarea în considerare a cadrului de referinţă al clientului şi respectarea viziunii acestuia asupra vieţii şi posibilităţilor de schimbare.

Un impact semnificativ în sporirea eficacităţii formării psihoterapeutice ar avea includerea în training a unor antrenamente de dezvoltare a obiectivităţii şi a atitudinilor terapeutice.

Nu în ultimul rând, în acord cu propunerea membrilor Diviziei 12 a APA, se impun şi schimbări în formularea codului de etică, trebuind să se solicite „practicarea în spiritul eficienţei", în loc să li se ceară profesioniştilor „să practice în limitele competenţei lor". Aceasta pentru că, oricât de paradoxal ar părea, este posibilă practicarea competentă a unei terapii ineficiente (vezi Miller *et al.*, 1997a) şi întrucât clienţii au dreptul la un tratament eficace.

Deşi nici autorul acestor rânduri, nici cei citaţi de el nu au atins obiectivitatea, în sensul absolut al termenului, cerinţa adresată psihoterapeutului, evidenţiată de aceste concluzii, de a fi permanent mai obiectiv şi mai bun în ceea ce face nu este subiectivă, ci reprezintă datoria pe care o avem fiecare dintre noi faţă de noi înşine şi faţă de ceilalţi. încercând să îmi respect această datorie, v-am oferit materialul de faţă.

## Bibliografie selectivă


BOHART, A., TALLMAN, K. (1999), *How Clients Make Therapy Work: The Pwcess of Active Self-Healing*, APA Press, Washington, D.C.

BOZARTH, J.D. (1999), *Person-Centered Therapy: A revolutionarypamdigm,* PCCS Books, Ross-on-Wye.

BOZARTH, J. (2000), *The Specificity Myth: The Fallacious Premise of Mental Health Treatment,* Paper presentation at the American Psychological Association, Washington, D.C, publicată pe World Wide Web ca http : //personcentered.com/specificity.htm.

CHERTOK, L. *et al.* (1987), *Hypnose et psychanalyse,* Dunod, Paris.

DUNCAN, B., HUBBLE, M., MILLER, S. (1997b), *Psychotherapy with „Impossible" Cases: The Eficient Treatment of Therapy Veterans,* W.W. Norton, New York.
DUNCAN, B., MILLER, S. (2000), *The Heroic Client: Doing Ctient-Directed Outcome--Informed Therapy,* Jossey-Bass, San Francisco, California.
HUBBLE, M., DUNCAN, B., MILLER, S. (1999), *The Heart & Soul of Change: What Works in Therapy,* APA Press, Washington, D.C.
KAZDIN, A. (ed.) (1998), *Methodological Issues & Strategies in Clinica! Research,* APA Press, Washington, D.C.
KIRSCH, I. (1991), *Changing Expectations: A Key to Effective Psychotherapy,* Brooks/Cole, Pacific Grove, California.
KIRSCH, I. (ed.) (1999), *HowExpectancies Shape Experience,* APA Press, Washington, D.C.
KLEINKE, C. (1994), *Common Principles of Psychotherapy,* Brooks/Cole, Pacific Grove, California.
MILLER, S., DUNCAN, B., HUBBLE, M. (1997a), *Escapefrom Babei: Towarda Unifying Language for Psychotherapy Practice,* W.W. Norton, New York.
MILLER, S. (1999), *Research on What Make a Difference in Psychotherapy,* publicată pe World Wide Web ca http: //www.talkingcure.com/whatworks.htm.
NEIMEYER, R., RASKIN, J. (eds.) (2000), *Constructions ofDisorder: Meaning-Making Frameworks for Psychotherapy,* APA Press, Washington, D.C.
STEINER, G. (1983), *După Babei: Aspecte ale limbii și traducerii,* Univers, București.
ZEIG, J. (1992), *The Evolution of Psychotherapy: The Second Conference,* Brunner & Mazel, Bristol, PA.
ZLATE, M. (2000), *Introducere în psihologie,* Polirom, Iași.

Surse **recomandate pe World Wide Web**:

http: //personcentered.com/
http: //www.talkingcure.com/

*Iolanda Mitrofan*

# Terapia Unificării. O nouă psihoterapie experiențială

„De aceea voi urma propriul drum - nu în căutarea unei alte sau mai bune doctrine, căci știu că ea nu există, ci pentru a abandona toate doctrinele și pe toți maeștrii, ca să-mi ating singur ținta."

(Hermann Hesse - *Siddharta)*

## 1. Introducere

în ultimii 50-60 de ani, orientarea umanist-experiențială în psihologie și psihoterapie s-a cristalizat ca o alternativă credibilă și fertilă la psihanaliza clasică, precum și la orientarea comportamental-cognitivistă, chiar dacă interferențele teoretico-metodologice sunt o realitate, psihoterapia actuală aspirând la integrativitate și abordare holistică.

Abordarea umanistă în cadrul teoriilor personalității, cunoscută sub numele de a treia forță în psihologie, își propune să transgreseze tendințele interpretativ-intelectualiste sau pe cele mecanicist-determimste ale abordărilor clasice psihanalitice și behavioriste. începuturile mișcării umaniste sunt legate de prima întâlnire a unui grup de psihologi care aveau să șocheze întreaga lume științifică în 1957 și care în 1961 vor constitui Asociația Psihologiei Umaniste. Printre primii membrii se numără Gordon Allport, Erich Fromm, George Kelly, Rolo May, Henry Hussay și Cari Rogers.

Caracteristicile definitorii ale acestei abordări pot fi sintetizate în:

- focalizarea pe aspectele deosebite ale experienței umane, între acestea înscriindu-se creativitatea și toleranța;
- valorizarea experienței subiective a persoanei (abordarea fenomenologică);
- accentuarea dimensiunii prezentului, cu minimalizarea celei trecute sau viitoare - principiul „aici și acum" în abordarea terapeutică;
- postularea responsabilității fiecărui individ pentru tot ceea ce se petrece în viața sa, trecutul neinfluențând prea mult prezentul și, în orice caz, nedeterminându-1. Asigurându-i-se condițiile favorabile, omul se va dezvolta în direcția dorită și în conformitate cu alegerile sale.

Şinele este considerat de psihologii şi terapeuţii umanişti potenţialul creşterii şi dezvoltării optime. Umaniştii îşi propun să extindă conţinutul abordărilor clasice cu studiul experienţelor umane unice şi de vârf - dragoste, frică, ură, speranţă, fericire, sensul vieţii, responsabilitate, umor, extaz mistic.

Conceptele de bază cu care operează a treia forţă în psihologia contemporană se găsesc în mică măsură în celelalte teorii şi sisteme. Ele sunt, aşa cum rezultă din crezul psihoterapiei umaniste, formulate în *The Articles of the American Association for Humanistic Psychology (apud* M. Lee Hodnett, 1973): iubire, creativitate, sine, creştere, organism, gratificarea nevoilor bazale, actualizarea Sinelui, valori superioare, fiinţare, devenire, spontaneitate, joc, umor, afecţiune, naturaleţe, căldură, transcenderea ego-ului, obiectivitate, autonomie, responsabilitate, sens, fair-play, experienţă transcendentală, experienţă de vârf, concepte interrelaţionate.

Orientarea psihologiei umanist-experienţiale se bazează pe:

- respectul pentru valorile persoanei;
- respectul pentru diferenţele de abordare;
- extensia conştientizării şi deschiderea (trezirea) conştiinţei sau a mintalului cu acceptul subiectului;
- interesul pentru explorarea unor aspecte şi capacităţi noi ale comportamentului uman (cu accent pe dezvoltarea personală).

Umaniştii aduc în psihologie şi terapie un suflu nou, rezultatul unei concepţii profund optimiste şi pozitive asupra naturii umane, structurată în cea mai mare măsură ca o replică la limitele abordărilor psihanalitice şi comportamentaliste asupra dezvoltării personalităţii pe de o parte, precum şi ca un model alternativ terapeutic, ce depăşeşte clasicul model medical accidental, pe de altă parte. Ei înlocuiesc freudiana „înţelegere de sine" cu conceptul „implicare a sinelui". Pentru umanişti, persoana dispune de resurse cvasinelimitate de a se realiza, împlini, autodezvolta şi autoregla, de un potenţial de autodevenire, care se poate autoactiva şi direcţiona responsabil. De aceea ei neagă punctul de vedere al psihanaliştilor şi behavioriştilor, care sunt tentaţi să trateze fiinţa umană ca pe o structură pasivă, supusă acţiunii forţelor exterioare, fie predeterminată de trecut, în opinia celor dintâi, fie condiţionată de stimulii externi, din prezent, în viziunea celor din urmă. Cu toate că acordă o importanţă la fel de mare inconştientului ca şi psihanaliştii, de la care preiau lucrul cu teme psihodinamice caracteriale şi apetenţa pentru lucrul cu simboluri, umaniştii preferă să aducă trecutul în prezent. Pentru ei este important să-şi ajute clientul să conştientizeze ceea ce este ascuns, reprimat, uitat, fără să se preocupe de nişte interpretări sofisticate şi abstracte, străine experienţei trăite. A face acceptate, înţelese, asimilate şi depăşite trecutul şi prezentul experimentate de subiect, prin integrarea polarităţilor, prin unificarea cu sine şi deblocarea spontană, naturală a resurselor creative, rezolutive, reglatoare, constituie în interpretarea noastră principalul obiectiv al terapiilor umaniste şi postumaniste.

Menţionăm că propria noastră elaborare şi concepţie în domeniul psihoterapiilor se înscrie clar pe această filiaţie de idei, asimilând însă viziunea holistică şi propunând revalorificarea într-o manieră personală şi inedită a unor modalităţi de accesare a resurselor creative şi autotransformative prin intermediul limbajelor universale, simbolice şi al metaforei transfigurative ca mijloc principal de unificare şi integrare a

experiențelor inconștiente, conștiente și transconștiente în scopul armonizării polarităților Eului, al integrării creative și transgresării condiționărilor blocante în evoluția sa cognitivă, spirituală, ca și în expresia lui emoțională și comportamentală. De aceea am lansat o nouă formulă pentru definirea pe cît posibil a teoriei și practicii noastre terapeutice sub numele de „terapia unificării", ea fiind în egală măsură un demers optimizator și restructuram pentru oamenii normali și pentru persoanele cu tulburări psihice, psihosomatice și somatice cu impact psihologic.

Terapia unificării se poate practica atât individual, cât și în cuplu, în familie sau în grup, beneficiind însă în mod special de travaliul terapeutic, de analiză și unificare în și prin grupul experiențial centrat pe dezvoltare personală, interpersonală și transpersonală. în felul acesta, prin concepția abordării persoanei și prin metodologia specifică de provocare și facilitare a efectelor terapeutice și de dezvoltare umană, noi ne apropiem considerabil de cea mai nouă direcție de abordare în psihologie și psihoterapie - dezvoltarea transpersonală, numită și „a patra forță". în opinia noastră, psihologia, optimizarea umană și terapia mileniului trei nu pot evolua decât holistic, integrativ, recunoscând, studiind și argumentând conexiunea dintre cele trei dimensiuni ale ființei umane - structurală, energetică și informațională (corporale și psiho-spirituale). Principalul scop teoretic și aplicativ al acestor discipline îl constituie în această etapă explorarea, cunoașterea, canalizarea eficientă și dezvoltarea continuumului inconștient - conștient - transconștient, în consonanță cu principiile ordonatoare și transformative ale universului, pe care microsistemul uman le conține și le relevă la infinit în evoluția sa.

Mutația psihologică și spirituală a omului mileniului trei este inevitabilă; ea presupune un salt calitativ fără precedent, o activare și o dezvoltare a resurselor creative, cognitive, spirituale și comportamentale, o maturitate emoțională care să îmbine spontaneitatea, autenticitatea și responsabilitatea, o capacitate de armonizare individuală, interpersonală și comunitară, precum și dezvoltarea unui sentiment de apartenență și de conștiință planetară și universală. Experiența nașterii și morții, a creației și distrugerii, a sănătății și bolii, a iubirii și urii, a întrajutorării și agresiunii, a raționalului și iraționalului, a sensului și lipsei de sens, a evoluției și stagnării, a constrângerii și libertății sunt tot atâtea experiențe de transformare spirituală și de deschidere a cunoașterii de sine și de altul și, implicit, a realității interioare și exterioare percepute sau doar bănuite, intuite, imaginate. Și dacă imaginarul este doar realitatea la care încă nu avem acces, el este totodată și poarta care ni se deschide către ea, invitându-ne la o infinită aventură a cunoașterii de sine și a autotransformării. Pentru mine, lucrul cu imaginarul și cu resursele creative, reactivarea jocurilor subtile ale conștientei și accesarea istoriei codificate simbolic în limbajul trupului și a! minții constituie calea către vindecare, restructurare și dezvoltare umană.

Centrată mai curând pe dezvoltarea personală, interpersonală (de grup) și transpersonală, orientarea experiențială, în care ne încadrăm și noi, cu Terapia Unificării, grupează mai multe școli (metode), care, integrând creator reperele fundamentale ale gândirii psihanalitice și fără să ignore contribuțiile valoroase ale abordărilor cognitiv--comportamentale, schimbă perspectiva abordării clienților (pacienților) într-un efort de operare transformativă asupra calității și mecanismelor procesului de autocompensare și restructurare internă. Accentul se comută de la cauze (vezi psihanaliza) și

efecte (vezi comportamentalismul) la dinamica procesuală particulară, personalizată, ce se desfășoară între aceste două „centre de interes" pentru terapeut, a cărui prezență disponibilă și creativă este ea însăși implicată în mod semnificativ în actul de explorare și „creștere" împreună.

Inevitabil, experiența trăită „aici și acum", „spațiul" fenomenologic individual, intragrupal și transpersonal, constituie miezul acestei orientări, fertilizată semnificativ de teoriile câmpului și de cele sistemic-holistice, dar valorificând deopotrivă metode și tehnici occcidentale și orientale, multe dintre ele preluate din disciplinele sapiențiale tradiționale.

Fundamentul teoretic îl constituie psihologia umanistă și gândirea existențialistă și fenomenologică. Toate psihoterapiile experiențiale sunt preocupate de dinamica transformărilor și restructurărilor intrapsihice și interpersonale, lansând persoana pe o traiectorie de maturizare, participare și decizie responsabilă în procesul propriei deveniri, pe stimularea potențialului de autoactualizare și autodezvoltare, de integrare armonioasă în raport cu sine, cu alții și cu lumea. în opinia noastră, abordarea holistică unificatoare, reintegratoare și transformativă presupune un efort constant, progresiv, de extensie a conștientei de sine, de autocunoaștere și de unificare bio-psiho-socio-spirituală.

în mod firesc, aceste terapii și-au creat și o nouă metodologie, centrată pe activarea resurselor, creativității și redescoperirii spontaneității și autenticității. Metodele și tehnicile de lucru experiențial redeschid ființa umană către latura sa pozitivă și autotransformativă, prin cunoașterea și acceptarea matură și responsabilă a semnificațiilor laturii sale negative, reconectând-o cu Șinele și cu potențialul său de dezvoltare creatoare, liberă, precum și de evoluție spirituală, cea mai potrivită pentru omul mileniului trei. Anticipăm o dezvoltare semnificativă a psihoterapiilor holistice, sistemice, psiho-corporale și spirituale, centrate pe optimizarea și mutația creativă a ființei umane, în sensul unei re-naturalizări și extensii a capacităților sale de cunoaștere și acțiune, având în vedere criza complexă, de ecosistem, cu care se confruntă societatea actuală, la cumpăna dintre milenii.

în lucrarea noastră *Orientarea experiențială în psihoterapie. Dezvoltare personală, interpersonală și transpersonală* (SPER, București, 2000) avansăm o nouă sistematizare a acestei orientări actuale și de perspectivă, desfășurată pe trei dimensiuni - clasică, modernă și postmodernă.

în abordarea clasică includem psihoterapia centrată pe client (nondirectivă) a lui C. Rogers, gestalt-terapia lui F. Perls și psihodrama lui J.L. Moreno.

în abordarea experiențială modernă considerăm reprezentative analiza existențială, analiza bioenergetică (A. Lowen) și terapiile corporale neo-reichiene, analiza tranzacțională (E. Berne).

în abordarea experiențială postmodernă includem programarea neurolingvistică, Terapia Transpersonală și Terapia Unificării (propria noastră contribuție în cadrul acestei orientări).

Lucrarea menționată mai sus a avut în vedere apariția și modul particular, derivativ, în care evoluează și se reconstelează metodele și școlile experiențiale de-a lungul ultimei jumătăți de secol; suntem conștienți că am omis o serie de modalități interferențe, extrem de atrăgătoare, dar încă insuficient recunoscute sau acceptate.

## 2. Premise şi clarificări conceptuale

în mod natural, orice cunoaştere, inclusiv cea a propriei persoane, începe cu experienţa.

„A fi prezent" sau „a fi în situaţie" este atitudinea prin care percepem şi descoperim lumea, dar totodată exerciţiul comportamental prin care ne dezvoltăm ca persoane, modul în care intrăm în contact şi stabilim relaţia personală cu ceilalţi, cu mediul şi cu Dumnezeu, oricare ar fi reprezentarea noastră cu privire Ia acesta. O astfel de atitudine spontană de a experimenta realul, comparabilă în gratuitatea şi puterea sa transfiguratoare doar cu Jocul, este „poluată" şi înlănţuită de o multitudine de prejudecăţi, mituri, stereotipuri şi obişnuinţe socioculturale, supoziţii şi dorinţe, proiecţii şi transferuri.

Am putea să spunem, fără riscul de a greşi prea mult, că omul contemporan este din ce în ce mai puţin conştient de înnăscuta, mirabila şi inegalabila sa artă de a se juca, pe care pare că ar fi uitat-o sau ar fi pierdut-o în graba şi tumultul cotidianului, avid de a se familiariza cu jocurile altora şi de a le prelua, atent mai ales la regulile şi convenţiile stabilite social. Treptat, el ajunge să prefere jocului creativ jocul cu reguli prestabilite, iar spontaneitatea şi starea de graţie ce i-au fost dăruite chiar de la începuturi sunt înlocuite de forme şi „tipare" comportamentale previzibile, măşti şi o întreagă recuzită de decoruri. Prin intermediul acestora, el îşi exercită rolurile şi status-urile, cu înverşunarea unui executant conştiincios, adesea supraadaptat, dar anost, blocat în contactul cu sine, cu nevoile şi posibilităţile sale reale.

Eroul zilelor noastre este din ce în ce mai mult un actor de mâna a doua, sau care face figuraţie, ori instrumentistul fără har, atent doar la partitură şi la dirijor (ce mai contează cine o mai fi şi ăsta ? !), membru de bază al unei filarmonici ameninţate cu şomajul, într-o lume invariabil falimentară. Şi nu e de mirare că adesea el se simte o victimă, bântuit de sentimentul neputinţei, neîmplinirii şi autodevalorizării, sfâşiat de frustrări şi nelinişti existenţiale. El este preocupat până la obsesie şi saturaţie de răspunsul la întrebarea „Cine sunt ceilalţi, ce au şi ce fac ? ", şi mai puţin de prospectarea propriei identităţi, a propriilor valori, sensuri şi acţiuni. Omul contemporan devine din ce în ce mai străin de sine, erijându-se frecvent în propriul său duşman, agresor, sabotor sau părinte critic şi intolerant.

Tensiunea generată de starea de fragmentare internă, de „părţile" aflate în conflict ale unui Eu împovărat de nesiguranţă şi confuzii, de ignoranţă şi aspiraţii disproporţionate, de teama de respingere şi de eşec duce inevitabil la suferinţă, la ineficientă şi la o anumită formă de inadaptare în raport mai curând cu sine decât cu ceilalţi, deşi, mai devreme sau mai târziu, prima o generează pe cea de-a doua.

Autoexplorarea asistata, autoacceptarea şi optimizarea personală prin dobândirea înţelegerii de sine, prin extinderea câmpului conştientei, prin multiplicarea experienţelor trăite şi deblocarea resurselor creatoare, pot constitui o cale sigură de armonizare cu sine şi cu lumea, o cale unificatoare.

Reflecţia, evaluarea şi autoevaluarea, păstrarea cunoştinţelor şi a atitudinilor ce ne definesc, ca şi posibilitatea de a le transforma în procesul evolutiv, toate acestea se

fundamentează pe sistemul nostru direct de a experimenta lumea, atât pe cea externă, cât și pe cea internă. Și, indubitabil, acțiunea rămâne principiul de bază al dezvoltării, atât la nivel mintal, cât și la nivel comportamental.

Experimentăm (acționăm în plan intern) ori de câte ori proiectăm - gândim și concepem strategii, elaborăm soluții și rezolvăm, ne reprezentăm, ne imaginăm, visăm și creăm. Apoi transpunem „proiectul nostru mintal" în realitate, adică experimentăm (acționăm în plan extern). Astfel, verificăm, modificăm, restructurăm ceea ce am proiectat, în contact direct cu obiectul, persoanele, strategiile, relațiile și tranzacțiile rezultate sau puse în aplicare.

Proiectul nostru mintal se referă și la propria imagine, la Eul sau Șinele autoperceput, real sau ideal, la ceea ce știm sau nu știm că suntem, la ceea ce acceptăm sau respingem în noi înșine.

Devenim persoane și ne actualizăm Șinele (după expresia lui A. Maslow), restructurând continuu realitatea externă și simultan pe noi înșine, precum și raporturile dintre ființa noastră lăuntrică și lumea înconjurătoare. Aceste raporturi nu pot fi altfel decât creative, fluide, permeabile, mutual transformative, coevolutive. Altminteri ne autocondamnăm la stagnare, izolare, ignoranță, abdicare, suferință. Adică alegem să fim bolnavi, alegem să experimentăm reversul medaliei.

Astfel avem șansa să învățăm de-a lungul întregii vieți să participăm conștient la marea existență, ca parte a acesteia, bucurându-ne totodată de privilegiul creativității și al transformării.

Puterea transformativă se exprimă însă, în egală măsură, în creație și în distrugere. Creativitatea, ca și distructivitatea noastră se răsfrâng nu doar asupra exteriorului (mediului), ci și asupra interiorului.

Astfel, noi avem puterea de a ne autocrea, de a ne optimiza, păstrându-ne și sporindu-ne sănătatea, intrând într-un acord firesc, de congruență cu noi înșine și cu ecosistemul. Dar tot noi o putem submina și distruge, fie din ignoranță, fie din iresponsabilitate, fie din uitare de sine, din inerție sau lene, fie prin pierderea, rătăcirea sau pervertirea valorilor moral-spirituale.

Cu cât suntem mai puțin conștienți de noi înșine, cu atât ne îndepărtăm de natura noastră sănătoasă, pozitivă, deschisă, potențial creatoare, cu resurse aproape nelimitate de a se adapta, de a evolua, de a se restructura.

Ca terapeut, am optat pentru și m-am format în psihoterapiile de orientare experiențială, care mă exprimă în cea mai mare măsură, atât ca persoană, cât și ca specialist practician. Fundamentele teoretice umaniste și spirituale, transpersonale, viziunea holistică a acestei orientări, precum și diversitatea și creativitatea metodologică fără precedent, deschiderea practic nelimitată a procesului terapeutic către dezvoltarea personală și interpersonală, către actualizarea și extensia potențialului uman ne determină să o considerăm adevărata terapie a ființei aflate la porțile mileniului trei, într-un moment în care ea se confruntă nu numai cu nevoia de a se înțelege și reconcilia, dar mai ales cu cea de a se restructura, de a se transforma.

Noua Terapie a Unificării pe care o propun împreună cu colaboratorul meu, Adrian Nuță (vezi Iolanda Mitrofan și Adrian Nuță, *Jocurile conștientei sau Terapia Unificării,* SPER, București, 1999) încearcă să răspundă nevoilor persoanei din această

perspectivă, situându-se în câmpul generos al acestei orientări, la confluența abordărilor experiențiale occidentaî-orientale. Ea este o psihoterapie **holistică** procesual-dinamică, interesată de conexiunile conștient/inconștient/transconștient, corporal/psihologic/social/spiritual și folosește ca instrument metodologic **starea de martor** revelată prin **experiența creatoare** sub toate formele, iar ca vehicul (suport) central de acțiune terapeutică - puterea transfiguratoare a **metaforei.**

## 3. E.U. și T.U. sau de la Experiența Unificării la Terapia Unificării

E.U. Experiența Unificării. T.U. Terapia Unificării. Ce înseamnă una? Ce înseamnă cealaltă ? Și ce legătură există între ele ?

Răspunsul la aceste întrebări este dezvoltat de Adrian Nuță într-o manieră originală, inspirată, pertinentă și clarificatoare în cartea sa *Ascultând cu a treia ureche. Reflecțiile unui terapeut experiențialist,* fapt ce ne determină să cităm câteva pasaje din această admirabilă lucrare, considerându-1 pe autor un cofondator al acestei noi terapii.

„în limba latină, *unus* înseamnă *unul,* iar *facere* înseamnă *a face.* Prin urmare, a unifica înseamnă *a face unul.* Dar cum poți să faci unul? Evident, *unus de multis,* adică unul din mai mulți sau mai multe. Mai multe ce, ne putem întreba? Desigur, mai multe părți (în latină, *pars/partis).* Cu alte cuvinte, a unifica înseamnă a face toate părțile să fie unul/una.

DEX (1998) despre verbul *a accepta:*

1. a fi de acord cu...; a primi; a consimți să...; aadmite; aaproba; a încuviința.
2. a suporta, a tolera. Unul este un întreg, un tot (în limba latină, *totus).* Unul nu poate fi doi întregi, iar cine a învățat să opereze cu fracții își amintește, cred, că o parte (o treime) împreună cu cealaltă parte (două treimi) fac un întreg (trei treimi), și nu doi întregi (șase treimi).

Dar cum apar părțile ? în buna logică, dintr-un întreg care se separă sau se divide (în latină *divido).*

Experiență vine de la *experientia* («încercare») și *experiens* («activ, întreprinzător»). Prin urmare, experiența înseamnă să fii activ, să încerci să întreprinzi ceva, iar experiența unificării este încercarea sau actul (în latină *actus)* prin care faci din toate părțile un întreg.

Pentru *terapie,* trebuie să ne mutăm la vecinii greci. *Therapeuein* înseamnă a avea grijă de cineva, a veghea asupra cuiva, a te ocupa de cineva. *Therapeia* înseamnă, literal, grijă. Așadar, terapia unificării, dacă e să utilizăm cuvintele în sensul lor originar, înseamnă grija sau veghea unificării sau, într-un limbaj mai modern, atenția focalizată asupra procesului sau proceselor prin care părțile sunt integrate, adică transformate într-un întreg.

Din această perspectivă, experiența unificării este nucleul terapiei unificării. Pentru a aduce imprecizia conceptuală la limită, putem defini terapia unificării drept focalizarea atentă (veghea) asupra unui set de experiențe ale unificării. Aplicată în psihologie,

**terapia unificării** devine o psihoterapie în sensul obișnuit al cuvântului, adică o viziune asupra vindecării sau optimizării umane, caracterizată de un sistem conceptual și o metodologie de acțiune specifică.

Aplicată în fizică, sintagma concentrează eforturile de unificare a forțelor fundamentale și aventura intelectuală a ontologiei non-separabilității, punctată de demonstrația lui John von Neuman (1932), paradoxul Einstein-Podolsky-Rosen (1935), teoria parametrilor ascunși a lui David Bohm (1952) sau teorema lui Bell (1964). în esență, este vorba de o implicație codificată în structura matematică a teoriei cuantice, care trimite la ideea realității ca o totalitate comună și indivizibilă, manifestându-se ca o plenitudine în continuă transformare.

Din punctul meu de vedere, unificarea este axul oricărei psihoterapii eficiente. Sistemele terapeutice din ale căror întemeieri teoretice și metode de intervenție lipsește acest vector integrator sunt la fel de utile ca un calorifer performant într-o zi caniculară. Cine susține însă această copleșitoare importanță a unificării ?

Răspunsul este foarte neplăcut pentru urechile noastre sensibile: realitatea divizării ființei umane. Dacă judecăm din perspectiva scopului, terapia seamănă cu religia. Și una, și cealaltă își propun:să re-lege, să unească, să întregească, să unifice. Jucându-ne cu cuvintele, am putea spune că religia are o dimensiune terapeutică, iar terapia, o dimensiune religioasă. Nu este o întâmplare, de fapt, că acolo unde forța religiei a scăzut, forța terapiei a crescut, într-un fel de reglare naturală a distribuției răspunsurilor la nevoile și problemele umane. Mai mult, unele confesiuni (în special protestante și catolice) au introdus în pregătirea «personalului» elemente de terapie, pe când unele orientări terapeutice folosesc noțiuni echivalente cu cele din tradițiile spirituale.

Există persoane nedivizate ? Deși nu s-a făcut nici o cercetare psihologică, înclin să răspund negativ. Suntem divizați, adică suntem neintegrați, deoarece integrarea este întotdeauna un proces în **curs** de. Cât timp nu trăim la maximul potențialului nostru, integrarea nu s-a încheiat, iar dacă potențialul este infinit, situația este cu adevărat neliniștitoare...

Cu toate acestea, unii sunt mai «divizați» decât alții, pentru ei fiind concepute demersurile terapeutice. Este vorba de oamenii cu tulburări nevrotice și tulburări psihotice. Dar cei cu tulburări, ca să zic așa, normale ? Cine îi sprijină în procesul de integrare? După știința mea, o singură școală terapeutică li se adresează. **Terapia unificării,** care este și **o terapie pentru normali**! " (Nuță, 1999, pp. 9-13). „îmi este deosebit de clar, continuă autorul, că noi, oamenii, nu numai că nu suntem conectați în totalitate la propria experiență internă, dar, frecvent, ne lipsesc voința, mijloacele sau asistența necesare unei întreprinderi atât de fine.

înainte de a percepe și a integra zonele noastre supraconștiente, depozitarele iubirii altruiste și ale înțelepciunii detașate, ne confruntăm cu sarcina mult mai urgentă a descoperirii și acceptării experiențelor emoționale negate sau reprimate. Această «descindere în adâncuri», pentru a ne recupera părțile sinelui, este nu doar Ia fel de elevată ca ascensiunea spre vârfurile spirituale ale ființei noastre, ci și condiția ei *sine qua non*.

Fără stabilitate, flexibilitate și unitate internă, actualizarea potențialului spiritual este o acțiune anevoioasă și plină de primejdii. Lipsit de forță și coerență interioară,

datorită părţilor «lipsă», Eul poate oricând să cedeze, asemenea structurii de rezistenţă a unei clădiri căreia îi lipseşte câte o grindă, ici şi colo. înainte de a i se adăuga încă un etaj, clădirea trebuie redimensionată şi consolidată de o echipă de ingineri pricepuţi, iar dacă în regiune au loc cutremure, i se va face şi un calcul seismic de maximă siguranţă.

Instrumentul fundamental în Terapia Unificării este starea de martor, capacitatea de a ne observa obiectiv, fără a evalua sau condamna experienţa în desfăşurare. Terapeutul îl ajută pe client să devină un martor imparţial al propriilor procese interne, intervenind de fiecare dată când acesta se blochează într-un punct, evită sau fuge de experienţa internă.

Starea de martor, larg folosită şi în gestalt-terapie, este, de fapt, cea mai puternică tehnică din practica budistă a meditaţiei. A medita, în sensul budist al termenului, înseamnă «a călări mintea», adică a permite tuturor gândurilor şi trăirilor să existe, observându-le fără să te identifici cu ele. Atenţia nu mai este focalizată pe examinarea problemelor personale, acţiune subminată mai mereu de posibile interpretări eronate sau cauze imprecis identificate, ci pe procesul minţii ca întreg.

Când ne observăm imparţial propriile trăiri, între conştienta noastră şi starea psihologică imediată nu mai există nici un zid şi nici o umbră. Conţinuturile psihice sunt contactate şi integrate în conştientă, care continuă să curgă spontan spre cele mai importante puncte ale relaţiei organism - mediu, dar care se blochează atunci când atenţia detectează şi se identifică rapid cu o serie de aspecte respinse ale experienţei personale.

Când ne dăruim fluxului de gânduri, percepţii sau sentimente, fără a încerca să-1 controlăm sau să-1 schimbăm, trăim realitatea completă a fiinţei noastre. Adesea, conflictele apar din acte evaluative ale Eului, pe baza cărora realitatea este divizată in bună sau rea, plăcută sau neplăcută, inofensivă sau ameninţătoare. Fac, desigur, diferenţa netă între evaluările spontane, bazate pe accesul la informaţia totală a organismului, şi evaluările ce corespund unui set de norme internalizate (care, în condiţii patologice, devin compulsive). Lăsată să se desfăşoare, explorarea atinge, la un moment dat, şi aceste perimetre guvernate de **trebuie** (Horney), **topdog** (Perls) sau supraeu (Freud).

învăţând să ne observăm experienţa internă fără să o manipulăm, devenim mai permisivi cu noi înşine şi începem să acceptăm părţile până atunci reprimate, negate sau respinse. Auto-acceptarea, starea în care ne experimentăm global, în fluxul constant schimbător al vieţii, instalează premisele creşterii sau devenirii spirituale. Cu fiecare aspect al flintei, cândva respins, dar acum acceptat, unificarea avansează, iar posibilităţile de transformare se multiplică, tot aşa cum posibilităţile de acţiune a două persoane, grupuri, comunităţi sau ţări cresc spectaculos când ele se unesc în vederea unui scop comun.

Integrarea aspectelor reprimate eliberează energiile până atunci captive ale acestora şi le orientează în sensuri noi, le investeşte în experienţe de cunoaştere, trăire sau acţiune care ne îmbogăţesc personalitatea. Noua energie disponibilă asigură suportul ferm în relaţia cu mediul extern, anulând fundamentul înşelător al aşteptărilor, rolurilor sau fantasmelor personale.

Adesea, termenul «acceptare» ridică probleme de înțelegere celor care se pregătesc să ofere asistentă psihologică (dar nu numai lor!) și care ajung la «lecția» în care atât lor, cât și propriilor clienți li se recomandă să-și accepte trăirile.

în sens terapeutic, a-ți accepta emoțiile sau trăirile nu înseamnă a fi de acord cu ele, a le încuviința sau a le aproba. Acceptarea nu conține nici o componentă evaluativă și tocmai de aceea este sănătoasă. Emoțiile nu sunt bune sau rele, pozitive sau negative, astfel încât noi să le aprobăm sau să le dezaprobăm, să fim sau să nu fim de acord cu ele, să le încuviințăm sau să le respingem. Emoțiile sunt, pur și simplu, emoții, expresii naturale ale ființei" *(ibidem,* pp. 13-17).

„Există diverse modalități prin care, în relația familie - copil, unele trăiri sunt scurtcircuitate din conștiință. Astfel, părinții îi învață pe copii să-și reprime trăirile emoționale. Aș spune chiar că părinții predau reprimarea, unii mai bine, alții mai rău, cei mai desăvârșiți, desigur, producând și cele mai mari dezastre. Două exemple clasice ale acestui proces didactic *sui-generis* sunt faimoasele propoziții: «Băieții nu plâng» și «Fetele sunt cuminți». Sună cunoscut?

într-o altă variantă, părinții inhibați emoțional asigură modele de comportament pentru copiii lor care devin, firește, inhibați emoțional. Copiii absorb, în mod nediscriminativ, ceea ce pentru părinții lor este «normal» sau «corect». De asemenea, din cauza sancțiunilor pe care le primesc, copiii ajung la concluzia că unele trăiri sunt periculoase și decid să le alunge din conștiință, prin cenzură sau control.

în consecință, ființa se scindează pe axa tolerabil/intolerabil, iar emoțiile și gândurile lor, izgonite din conștiință, încep să ducă o viață secretă. Asemenea rezistentei ilegale din timpul ocupației străine, aceste constelări psihoemoționale sabotează acțiunile persoanei, într-o manieră ce poate deveni, în funcție de forța lor, tot mai violentă. Oricât ar părea de ciudat, acesta este un răspuns adaptativ al organismului, care încearcă disperat să satisfacă nevoia legitimă a trăirilor reprimate de a fi admise în conștiință.

în diferite grade, noi toți suntem emoțional divizați, datorită unor evaluări timpurii, din trecutul apropiat sau din prezent, pe criteriile admisibil/inadmisibil, suportabil/ insuportabil sau permis/nepermis. De aceea, a accepta trăirile nu înseamnă a ne lăsa devorați de ele, ci a ne orienta conștienta către ele și a le primi în câmpul conștiinței.

Contactul plenar cu trăirile emoționale este, prin urmare, **unificator** și, în măsura în care nimeni nu se naște hiper-competent în identificarea și asumarea propriilor procese mintale, noi toți avem nevoie de terapie. Aceasta nu înseamnă că toți suntem niște candidați ideali pentru balamuc, ci că, pentru a evolua, pentru a ne mișca în direcția potențialului nostru creator, de care dispunem în virtutea simplului fapt de a fi ființe umane, este nevoie să ne experimentăm în totalitate, recunoscând, acceptând și integrând trăirile emoționale" *(ibidem,* pp. 18-20).

Pentru a răspunde acestor nevoi profund umane, a apărut această mișcare terapeutică, pe care am convenit să o numim terapia unificării (T.U.), dedicată celor care, fără a se înscrie în vreun tablou psihopatologic, resimt o insatisfacție lăuntrică în legătură cu viața pe care o trăiesc și care este, după toate standardele, normală.

## 4. Aspectul holistic și diferențial al psihoterapie! experiențiale a unificării

Am considerat necesar ca, dincolo de argumentele teoretico-metodologice proprii privind noua paradigmă terapeutică pe care am elaborat-o și pe care suntem în curs de a o valida, să inserăm aici câteva dintre considerațiile asupra specificului holistic în abordarea teoretică și practică a noii terapii pe care am introdus-o în ultimii ani, așa cum apar ele formulate în *Revista de psihoterapie experiențială,* nr. 10,1999, p. 14, de către Alexandru Răducanu, care receptează și „traduce" cu finețe analitică noua viziune a T.U.: „Se pare că, pe măsură ce trece timpul, totul se specializează, iar acest lucru este vizibil, de asemenea, și în terapie. Cantitatea de informații care se acumulează este uriașă, încât pare rațional și util ca profesioniștii să se specializeze pe domenii din ce în ce mai mici. Doar că experiența pare să contrazică logica, cel puțin în domeniul terapiei, și să dovedească necesitatea abordării holistice a unei probleme. O abordare holistică a unei probleme psihologice nu numai că nu este o irosire de timp și resurse, ba chiar se dovedește a fi cea mai eficientă și pragmatică, pretându-se la ritmul și necesitățile vieții moderne.

Simptomul care necesită o abordare psihoterapeutică nu este doar un efect, el poate fi descris în termenii unui proces. Din acest punct de vedere, psihoterapia experiențială, așa cum este ea practicată în cadrul SPER, pare să fi depășit în termeni definitivi relația cauză - efect, în jurul căreia se învârte terapia ultimei jumătăți de veac. Voi argumenta, în cele ce urmează, în ce constă abordarea unei probleme ca proces, de ce acest aspect îi imprimă psihoterapiei experiențiale un caracter holistic (pus în evidență și dezvoltat de o manieră originală de către terapeuții SPER) și care sunt diferențele dintre această abordare și alte tipuri de terapii.

Sunt școli terapeutice care, sub sigla modernității și justificarea lipsei de timp, nici măcar nu se mai preocupă de cauză, ci doar de efect, pe care îl combat într-o manieră mai confortabilă sau mai agresivă, directiv sau non-directiv. Abordarea efectului este în deplin acord cu maniera pragmatică de rezolvare pe care o cer zilele noastre, dar ignorarea cauzei va duce în final la limitarea efectului terapeutic. Psihoterapia experiențială consideră abordarea cauzei ca fiind secundară în cadrul terapiei, dar acest lucru trebuie înțeles într-un context. Cauza nu este ignorată în cadrul psihoterapiei experiențiale, ea este considerată ca fiind o componentă a unui proces.

Această terapie nu se centrează pe cauză și nu consideră că acest lucru va rezolva problema (așa cum fac terapiile clasice). Credința că o abordare eficientă a cauzei va face să dispară ca prin minune efectul este pretabilă unei gândiri reducționiste. Acea cauză s-a născut și s-a derulat în timp, determinând diferite transformări în sistem. Unele efecte au devenit cauza altor efecte și relația acestora din urmă cu cauza inițială, deși existentă, este fragilă. Toate acestea se derulează simultan și nu pot fi abordate static; metaforic vorbind, nu sunt niște stânci, ci niște valuri".

# 5. Specificul metodologic în Terapia Unificării. Metode și tehnici de explorare (analiză experiențială) și restructurare (personală, interpersonală și transpersonală)

## *5.1. Indicațiile și posibilitățile de intervenție ale Terapiei Unificării*

„Experimentează, aici și acum, explorează-te, cunoaște-te, optimizează-ți propriul comportament și activează-ți propriile resurse, fii conștient de tine pentru a-i putea asista pe alții" constituie crezul nostru în formarea psihoterapeuților. Acesta postulează că, înainte de a te implica în profesia de terapeut, este absolut necesar să fi fost beneficiarul unuia sau mai multor stagii de igienă psihică, analiză și dezvoltare personală.

Terapia Unificării este în egală măsură o terapie didactică (pentru pregătirea și dezvoltarea resurselor specialiștilor în domeniu - clinicieni, consilieri, psihologi, asistenți sociali, medici, psihopedagogi) și o terapie centrată pe optimizarea persoanelor normale, a celor cu tulburări emoționale și de comunicare sau de integrare socială, a persoanelor aflate într-un impas existențial prelungit, cu reacții și tulburări nevrotice și psihosomatice.

Concepția și unele modalități de lucru, prin adaptări specifice, centrate în special pe comunicare și resocializare prin intermediul limbajelor universale (artistice, corporal-posturale), prin improvizație dramaterapeutică și alte tehnici creative cu suport metaforic, pot fi extinse și în asistarea recuperatorie, în special resoctalizatoare, a unor categorii de bolnavi psihotici bine selectați (în special tineri schizofreni aflați în stadii remisionale sau reziduale ale bolii), precum și în tratamentul complex, în echipă, al bolnavilor toxicodependenți sau al celor cu anumite tipuri de tulburări afective.

Este o terapie atât pentru adulți, cât și pentru adolescenți și copii cu diverse dificultăți existențiale și de adaptare, pentru cupluri și familii aflate în dificultate, ca și pentru grupuri și colectivități de muncă cu un grad semmficativ de suprasolicitare sau cu blocaje de comunicare și interacțiune. T.U. este implicată prioritar în prevenirea tulburărilor psihosociale, psihice și psihosomatice, în optimizarea capacităților de a face față la stres, în dezvoltarea creativității adaptative, în creșterea eficienței și bunăstării somato-psihice și sociale.

De aceea, terapeuții experiențialiști acordă sprijin mai curând în interiorul comunității, în cadrul centrelor (de exemplu Centrul de dezvoltare personală, consiliere și psihoterapie experiențială din cadrul Universității București - cu bază formativă de maşter și doctorat) și al organizațiilor nonguvernamentale (de exemplu SPER, Empatia etc), precum și în sistemul consultanței private.

Orientarea experiențialistă centrată pe unificare a pătruns în ultimii ani (1998-2001) tot mai mult și în cadrul unor laboratoare psihologice și de consiliere din sistemul de stat - cabinetele de consiliere din sistemul educațional, Policlinici C.F.R., laboratoare psihologice din transporturi, asistarea unor categorii profesionale speciale -, în cadrul

personalului medico-sanitar care lucrează cu pacienţi afectaţi de SIDA (D. Buzducea, D. Constantinescu şi A. Nicolae, 1999), în asistarea scafandrilor, în formarea psihologilor din reţeaua Connel - Electrica, în asistenţa socială şi formarea asistenţilor sociali stradali (Adrian Nuţă şi Adrian Luca, 1999), în ocrotirea minorilor, în optimizarea comportamentului profesional al personalului din penitenciare (C. Nedelcea şi P. Dumitru, 1999), precum *şi* în practica psihomedicală a unor psihologi clinicieni, atât în domeniul asistării copiilor (vezi Elena Vladislav), cât şi în domeniul asistării adulţilor cu tulburări psihice, neuromotorii şi psihosomatice. Sunt în curs experimentări în domeniul asistării psihologice cu suport experienţial a vârstnicilor (Clinica de Geriatrie, vezi Rozeta Drăghici), iar rezultate semnificative s-au obţinut deja cu grupurile de copii prin dramaterapie şi stimularea creativităţii (vezi Marina Badea, Teatrul „Ion Creangă"), cu grupurile de părinţi şi copii cu dificultăţi de integrare şcolară (vezi Elena Anghel şi Codruţa Lăuneanu), cu grupurile de adolescenţi (vezi programele desfăşurate în liceele „Gh. Lazăr", „lulia Hasdeu", „Gh. Tonitza" din Bucureşti, de echipe de terapeuţi formate din Andreea Ion, Elena Vladislav, Denisa Stoica, Elena Salomia, Adriana Bădoiu, Oana Lefter etc, 1997-1999).

Ca practicieni şi formatori experienţialişti, noi acordăm grupului rolul prioritar, considerând că el răspunde în cea mai mare măsură nevoilor de autocunoaştere, conştientizare şi autoafirmare ale participanţilor.

## *5.2. Concepţia, cadrul metodologic şi procesul terapeutic în T.V.*

Psihoterapia experienţială, prin accesul la natura transformărilor de sine şi a relaţiilor interumane, se constituie în concepţia şi maniera noastră de a lucra într-o paradigmă a restructurării, autoprogramării şi dezvoltării persoanei, fiind o cale de redobândire, păstrare şi optimizare a sănătăţii somato-psiho-sociale, de prevenire a alienării.

în măsura în care persoana descoperă, experimentând în cadrul procesului terapeutic, posibilitatea de a se autoaccepta, ea învaţă cum să-şi unifice polarităţile, să-şi resemnifice şi să-şi integreze acele „părţi" negate, respinse sau devalorizate, printr-o autoconştientizare extinsă şi o înţelegere de sine şi de alţii mai matură.

Experienţa noastră terapeutică este semnificativ influenţată de teoria şi practica terapiilor gestalt-creative şi somato-analitice, integrând însă, într-o manieră proprie, o serie de tehnici de restructurare şi unificare intrapsihică, somato-psihică şi interpersonală, într-o viziune holistică. De aceea, preferăm să ne denumim propria modalitate de a lucra drept o nouă terapie a unificării, având în vedere crearea unor modalităţi inedite de intervenţie terapeutică bazate pe puterea transfigurativă a metaforei, a meditaţiei creative utilizate în grup şi individual, a conştientizării prin autoexplorare focalizată corporal, afectiv, cognitiv şi comportamental.

Terapia Unificării foloseşte ca suport simbolic provocativ pentru analiză şi *insight* limbajele universale de tip artistic - ritmul, muzica, dansul şi mişcarea, modelajul, colajul, artele vizuale, imageria narativă autoexploratoare, situaţia şi scenariul metaforic, improvizaţia creatoare dramaterapeutică. Astfel, imersia în inconştientul individual şi colectiv este adâncă şi revelatorie, iar conexiunea şi «armonizarea acestuia cu nivelul conştient se realizează spontan.

Scopul utilizării unei palete de expresii creatoare, atât de bogată și diversă, ii constituie „re-naturalizarea" condiției umane, atât de mult artificializate, înstrăinate de sine și de rosturile sale evolutive, deblocarea și redobândirea autenticității, a libertății de exprimare și a responsabilității. Putem crea astfel premisele transgresării limitelor și blocajelor personale construite prin exercițiul cotidian al automistificării, disimulării, degradării și uitării de sine.

Metodele și tehnicile noastre de lucru nu își propun să ofere și să impună corecții, „modele" și „hrană" emoțională, ci creează mecanismele psihologice prin care persoana poate obține pe cont propriu aceste achiziții, satisfăcându-și nevoile de creștere prin unificarea în interior și, simultan, cu exteriorul, cu mediul său natural și social. Ele funcționează ca metode autotransformative.

Parafrazând un vechi proverb chinezesc, noi nu oferim soluții, ci inițiem persoana în modalitatea de a-și descoperi, crea și evalua propriile soluții, „nu-i oferim peștii, ci o ajutăm să devină pescar". Dar, ca orice pescar, ea poate pescui mai mult sau mai puțin, în funcție de timp, de Ioc, de pricepere și de răbdare...

în Terapia Unificării, experimentând „aici și acum" și beneficiind de *insight-urile* autoexplorării asistate, pas cu pas, de către terapeut, omul își deblochează spontan propriile resurse și tot el este acela care le folosește, le testează și le dezvoltă creativ.

Clientul accede prin propria experiență, în cadrul spațiului terapeutic facilitator al grupului, la modul în care poate face față cât mai eficient stresurilor și provocărilor existenței. El descoperă șansa de a negocia cu sine, de a se accepta, ierta și lua în propria-i grijă și responsabilitate, de a se impulsiona, aprecia, respecta, gratifica și, mai presus de toate, el învață să se înțeleagă, să-și schimbe perspectiva asupra lucrurilor și asupra lui însuși și, în consecință, experimentează bucuria de a coopera cu propria-i transformare, printr-un proces de evoluție conștient, bazat pe libertatea alegerilor și pe asumarea responsabilității.

Din aceste motive, în Terapia Unificării, ca și în alte psihoterapii experiențiale, în special în gestalt-terapie, în terapiile prin creație, în terapia rogersiană „centrată pe persoană" și în analiza existențială, riscul dependenței terapeutice este minim, iar rezistența terapeutică - un foarte bun vehicul pentru provocarea i/isig/iMirilor clarificatoare și pentru restructurarea spontană.

Numai în aceste condiții, persoana își poate dezvolta potențialul său de adaptare creativă, adică de sănătate în sens larg - somato-psihic, sociomoral, interpersonal și spiritual.

Terapia Unificării creează condițiile și terenul psihologic pentru experimentarea conștiinței extinse, pentru dezvoltarea resurselor și capacităților excepționale, pentru transpersonalizare.

Ca orice psihoterapie experiențială, ea are rădăcini în filosofia existențială și în gândirea fenomenologică, preia și nuanțează conceptele psihodinamice și analitice, dar realizează o osmoză semnificativă cu practicile spirituale străvechi, orientale și occidentale, mereu redescoperite, reînțelese, reasimilate.

*Relația terapeutică*

Terapia Unificării echivalează cu învățarea strategiei de „a lucra asupra propriei persoane" și de a te autoschimba. Acest proces este puternic legat de coevoluția spirituală a terapeutului și a persoanei asistate, de dubla responsabilitate a păstrării igienei psihologice, morale și relaționale de către cei doi.

Noi concepem relația terapeutică, din acest punct de vedere, ca pe un proces de devenire, de „creștere împreună" și actualizare mutuală, bazat pe respectul libertății valorilor și opțiunilor. Este o relație de tip creativ-empatic, fiind în egală măsură nutritivă și deblocantă emoțional, dar și transformativă în plan cognitiv și comportamental. Ea se dezvoltă prin coprezență și disponibilitate, prin rezonanță și contagiu intragrupal, prin „însoțirea" (acompanierea) activ-receptivă atentă, fluidă, flexibilă de către terapeut, atât a clientului-protagonist, cât și a grupului, simultan.

Grupul de dezvoltare personală, indiferent dacă are un scop didactic, unul de optimizare comportamentală sau unul terapeutic, este preferabil să fie condus de o echipă terapeutică formată din terapeut, coterapeut, un observator avizat (în curs de formare, funcționând și ca agent provocator și facilitator în procesul terapeutic, în anumite secvențe), precum și un videocameraman, specializat în lucrul cu grupurile.

Terapeutul și coterapeutul sunt prezențe autentice și unificatoare pe parcursul tuturor secvențelor procesului terapeutic, atât în lucrul focalizat pe o persoană, cât și în cel centrat pe procesul și dinamica de grup, ei facilitând conexiunile intrapsihice și interpersonale cu valoare terapeutic-transfigurativă, abținându-se de la tentația interpretărilor, a evaluării clienților prin scheme explicative teoretice sau cu caracter personal, ca și de la direcționarea forțată prin opinii, sfaturi și sugestii.

Lucrul cel mai important în efortul de focalizare a ambilor terapeuți este plierea pe simbolurile și semnificațiile personale ale clienților, pe trăirile și atitudinile lor față de strategiile, soluțiile sau *insight-uiile* pe care le developează și le experimentează „aici și acum", prin readucerea și dramatizarea „trecutului" sau a „viitorului" în prezent - singurul reper care le conferă cadrul și măsura reală a ceea ce sunt (ce simt, ce nevoi au, ce gândesc, ce doresc) și a ceea ce pot fi și face (activarea resurselor, experimentarea în imaginar și în real-acțional a comportamentelor alternative spontane, creative, inedite).

Astfel, terapeutul deschide și orientează flexibil calea descoperirii de sine a clientului, implicând activ grupul în facilitarea și confirmarea acestui proces de autorevelare pe care fiecare participant îl parcurge. El practică de cele mai multe ori o adevărată maieutică de externalizare și conștientizare a experiențelor interioare profunde ale clienților, de clarificare și resemnificare a acestora de către ei înșiși, de reconectare a fiecăruia cu Șinele și cu resursele sale.

Terapeutul este totodată o coprezență vie, disponibilă, empatică și energizantă în cursul procesului de explorare, exprimare autentică și integrare a „zonelor de umbră", pe care tot el îl declanșează în client, ca și în grup, acompaniindu-1, reflectându-1 și facilitându-1.

Coterapeutul susține discret și complementar demersul terapeutului, creează deschiderea pentru intervențiile alternative, participă prin dramatizare provocativă alături de terapeut în secvențele-cheie și oferă feedback permanent terapeutului,

integrează persoanele mai puțin participative sau marginale în procesul de explorare și analiză, oferă suport afectiv.

Ambii membri ai echipei terapeutice constituie totodată un suport de transfer pentru imago-urile parentale, de aceea echipele formate dintr-un bărbat și o femeie sunt în general mai stimulative și mai deblocante, deși se poate lucra, în funcție de calitatea și maturitatea psihologică și profesională, și cu un singur terapeut (pe cât posibil cu un grad crescut de unificare internă) sau cu o echipă monosex, dar cu o bună structurare a rolurilor complementare. Factorii de personalitate sunt importanți, lucru evidențiat și validat într-o cercetare a Codruței Lăuneanu, parțial comunicată în *Revista de psihoterapie experiențială,* nr. 6, 1998, pp. 22-23 și nr. 9, 1999, p. 31 („Terapeutul experiențialist" și, respectiv, „Cine sunt psihoterapeuții experiențialiști?").

Observatorul avizat este un membru fluctuant al echipei, în sensul că prezența lui nu este obligatorie, dar atunci când există, poate fi o prezență stimulativă pentru participanții la grup și un „suport" tehnic valoros, el câștigând, pe de altă parte, un exercițiu pregătitor, formativ, indispensabil în dobândirea deprinderilor de contact și de lucru terapeutic ulterior.

Videocameramanul are o contribuție extrem de utilă în procesului terapeutic, „lucrul" cu camera focalizată pe persoană, simultan cu vizionarea propriului comportament (contactul eu propriul chip, cu propria postură etc. ori vizionarea ulterioară a înregistrării ședințelor de grup) facilitând *insight-uri* și restructurări semnificative, descentrări și deblocări ale spontaneității, prin conștientizarea „măștilor", a comportamentului „de fațadă", a rigidităților și deprinderilor stereotipice, inautentice. Lucrul cu videocamera contribuie în mod specific la descoperirea și exersarea **stării** de **martor** care devine instrument intern de autotransformare.

### *5.3. Structura și dinamica procesului terapeutic sau „laboratorul experiențial" - mică „alchimie" cu scop de unificare personală si interpersonală*

în opinia noastră, sănătatea individuală nu poate fi ruptă de cea socială și de cea a mediului natural, adică presupune respectarea ritmurilor și legilor firești ale ecosistemului, ale universului.

Concepția și modalitatea noastră de abordare sunt holistice. De aceea, instrumentele și tehnicile psihoterapeutice sunt mai curând „vehicule", exerciții, situații și scenarii simbolice provocative, de o mare diversitate și creativitate, în întâmpinarea nevoilor complexe și a unicității fiecărei persoane, de la cele centrate pe comunicare simbolică de tip corporal la cele axate pe comunicare verbală (prin joc de rol), de la improvizație meloritmică și sonoră în grup (vocală sau instrumentală) la improvizație prin dans și mișcare simbolică, de la modelaj și expresie plastică la dramaterapie și metaforă transformativă, de la experimentarea contactului empatic revelatoriu la meditația creativă individuală și în grup.

în cadrul fiecăreia dintre aceste modalități de lucru se respectă principiul desfășurării progresive a pașilor terapeutici specifici fiecărei întâlniri terapeutice. Acești „pași" îi regăsim la scara întregului proces terapeutic, redimensionați însă în funcție

de etapa, durata și forma practicării terapiei unificării (individual sau în grupul de dezvoltare personală).

O adaptare specifică a acestei modalități terapeutice este necesară în cazul terapiei de cuplu și de familie, scopurile și tehnicile de intervenție fiind însă in cea mai mare parte comune cu cele practicate în grupul de dezvoltare personală.

Pașii sau secvențele terapeutice urmează în mod natural calea armonizării și unificării interne și externe, prin deblocarea spontană, în ritm personal, a procesului de autorestructurare, optimizare, dezvoltare și extindere a conștientei. Iată formularea lor succintă:

a) *Provocarea fi experimentarea.* Această secvență inițială constă în lansarea exercițiului sau pretextului situațional provocativ, metaforic/simbolic, corporal sau verbal, cu sau fără suport creativ-artistic, de tip improvizație sau relativ structurat, angajând participanții într-o experiență „aici și acum" de focalizare, autoobservare, trăire și autorevelare/autodescoperire. Efect: conștientizare de sine lărgită. Se concretizează în *insight-uii* revelatorii prin intrarea în contact cu șinele profund, cu părțile de umbră ale Eului (reprimate, negate, deplasate, proiectate, distorsionate, respinse, neacceptate). Se conștientizează starea de incongruență internă, de divizare (fragmentare) la nivel intrapsihic, între exprimarea verbală și cea corporală, între masca sociocomportamentală și realitatea nevoilor, trăirilor, percepțiilor și gândurilor. Prin exersarea autoobservării în prezentul situației sau al scenariului provocativ se dobândește experimental starea de martor, simultană cu experiența trăită, ceea ce permite spontan accesarea inconștientului și actualizarea celor mai semnificative informații conectate cu emoții și sentimente blocate - tot atâtea resurse energetice și creative potențiale.

b) *Autoanaliza clarificatoare* reprezintă secvența asistată flexibil de către terapeut și facilitată, provocată, validată și extinsă calitativ prin feedback-ul grupului. Analiza în prezența grupului și inter-analiza constituie un proces fertil pentru înțelegerea, reevaluarea, acceptarea și reintegrarea părților respinse sau blocante ale eului, dintr-o perspectivă schimbată, bazată pe experiența trăită și pe procesul de identificări/diferențieri, analogii și rezonanță mutuală, pe care terapeutul și coterapeutul îl catalizează și îl ghidează discret, urmărind mai curând stimularea dinamicii comunicării cu sine și cu grupul, decât interpretarea și decriptarea conținuturilor conștientizate. Procesul analitic experiențial urmează calea pe care fiecare client o consideră necesară în detensionarea și înțelegerea de pe alte poziții a zonelor sale de conflict și vulnerabilitate, a blocajelor și obstacolelor interioare care generează anxietate, culpabilitate, sentimente și idei de neputință, incapacitate, inadecvare, ineficientă, atitudini de autorespingere, blam și demobilizare, frustrare și eșec. Temele cele mai frecvente care focalizează și devin repere în procesul analitic sunt: dependența emoțională, imaturitatea, teama de abandon, respingere și eșec, autorespingerea și imaginea de sine negativă, agresivitatea și teama de autoritate, ostilitatea reprimată față de figurile parentale și cele de transfer, intoleranța și posesivitatea, anxietatea și neîncrederea în sine și în alții, fobia socială, sentimentul de izolare și singurătatea, frustrările emoționale și sexuale.

Mijloacele de stimulare și susținere a procesului analitic de abordare experiențială a unificării se apropie mai curând de tehnicile gestaltiste, dramaterapeutice, reichiene, bioenergetice și somato-socioanalitice decât de abordarea psihanalitică. Focalizarea analizei la nivel corporal prin intermediul metaforei revelatorii asociază spontan actualizarea celor mai profunde experiențe anterioare conflictogene sau divizante (neintegrate), care par „arhivate" sau „înfășurate" în memoria noastră corporală și psihică simultan, ca într-un program energo-informațional definitoriu fiecărui individ uman pe care l-am putea înțelege ca pe un biopsihocomputer de mare complexitate și performanță.

Utilizarea metaforei accesează „fișierele informaționale" de care dispune persoana, putându-le nu numai lectura, ci și restructura, rescrie, completa, optimiza. în plus, folosind explorarea cu suport metaforic, subiectul își poate activa programe de rezervă de care dispune, dar pe care nu le-a folosit niciodată sau în suficientă măsură și care par „uitate" sau necunoscute, dar își poate crea și noi programe funcționale (strategii noi de utilizare a informațiilor și comportamentelor).

Creându-și programe noi, fluide, persoana ajunge să-și re-semnifice și să-și îmbogățească codurile și mesajele personale, ceea ce echivalează cu un proces de autoreînnoire, de autorestructurare și extindere a capacităților sale energo-informaționale. Cu alte cuvinte, creativitatea sa virtuală și actualizată o determină să capete un grad crescut de autonomie funcțională care se exprimă în autoreevaluare și autoregenerare. în limbaj psihologic, activarea resurselor și strategiilor creatoare conduce la o extensie a conștientei, la o multiplicare și rafinare a cunoașterii trăite simultan ca experiență cognitivă și afectivă, pe care am putea-o numi printr-un termen mai adecvat spirituală și autotransformativă.

Dar oricum am numi-o, experiența preluării controlului asupra propriilor mecanisme funcționale psiho-corporale și puterea de a ne crea noi programe constituie cheia terapiei unificării (T.U.), care conferă ființei umane un grad foarte mare de libertate, autonomie, responsabilitate și accesul la controlul propriei evoluții.

Așa se explică de ce jocul simbolic ca formă de acțiune a metaforei revelatorii, fie el experimentat ca dramaterapie (arta experimentării rolurilor multiple, alternative, inedite) ori ca joc creativ în scenariile metaforice cu suport grafic, plastic, muzical sau centrate pe dans și mișcare, constituie cea mai puternică modalitate de optimizare și restructurare spontană a „so/r-urilor" vechi sau a celor deja „virusate" (vezi stările psihice și psihosomatice maladive).

Jocul simbolic antrenează atenția focalizată spontan, dar perfect conștient (și uneori chiar supraconștient), declanșând o stare de meditație continuă și dinamică. Ea produce instantaneu râsul și bucuria (deblochează spontan energia și o orientează pozitiv), iar această modalitate-resursă de a trăi și experimenta viața și propria persoană devine principalul instrument natural de care dispunem pentru a ne reconecta la Șinele nostru, pentru a ne „vindeca" de starea de fragmentare, pentru a ne unifica și pentru a evolua.

în analiza experiențială sunt înglobate însă, variabil, și unele elemente ce țin de analiza jungiană, atunci când procesul de dezvoltare interpersonală cu scop de unificare se centrează pe meditația creativă în grup, cu suport meloterapeutic,

dansterapeutic, dramaterapeutic sau artterapeutic (desen colectiv, modelaj sau colaj colectiv etc), iar relevarea comportamentelor arhetipale și simbolice universale (de exemplu crearea spontană de mandale ca simboluri unificatoare, atât postural, prin dans și prin „sculptarea" - modelarea - relațiilor interpersonale, cât și prin alte forme de comunicare artistică) apare frecvent în procesul terapeutic.
Exercițiul resurselor creative și al alegerilor proprii constituie o etapă importantă a procesului terapeutic, care se centrează pe consolidarea atitudinilor și acțiunilor creative, deschise, fluide, pe fundalul autoacceptării și autoîncrederii dobândite pas cu pas în cadrul analizei experiențiale. Dacă prin analiză clienților li se deschide „poarta" către sine și intră spontan în contact cu resursele, activarea și validarea acestora prin acțiune constituie sarcina logică a etapei sau a „pasului" următor al terapiei unificării. Aceasta necesită un exercițiu tenace și bine structurat, centrat pe căutarea și descoperirea atitudinilor, soluțiilor sau comportamentelor alternative și implementarea strategiei creative de a lucra cu sine în experiența vieții de zi cu zi, în contextul social. Și acest exercițiu începe prin validarea noilor strategii în cadrul grupului de dezvoltare, ca proiecție în micro a colectivității, a socialului. în acest scop ne bizuim pe dramatizarea simbolică (posturală, verbală și acțională, conform tehnicii „ca și cum" - joc de rol și apoi exersarea comportamentului real), precum și pe unele tehnici spirate de programarea neuro-lingvistică (NLP). Scopul nostru este să implicăm clienții în practica alegerilor proprii și a asumării responsabile a consecințelor acestora. Accentul se deplasează de pe inerția și persistența „obligatorie" în alegeri (decizii și comportamente rigide, univoce, previzibile) pe exercițiul schimbării alegerilor posibile, ceea ce lărgește mult diapazonul comportamentelor creative, adaptative, în condiții de eustres. Clienții își recuperează semnificativ încrederea în forțele și resursele proprii, precum și bucuria de a-și exersa libertatea, fiind deplin conștienți că întotdeauna există o posibilitate mai bună sau pur și simplu o altă posibilitate. Aceasta dizolvă atașamentul și aderența la vechile idei și pattern-uri comportamentale, fie ele chiar comode și aparent satisfăcătoare, în favoarea prospectării altor „căi" mai reformatoare, dar în orice caz mai puțin nevrotice și blocante energetic și cognitiv. Atitudinea deschisă, transparentă, orientată simultan către interior și către exterior fluidizează relațiile cu ceilalți și crește eficiența și competența interpersonală, economisind în același timp o prețioasă cantitate de energie care se reconverteșie în bună dispoziție, optimism, seninătate, toleranță și disponibilitate de sprijin și ajutor, creativitate, respect față de sine și față de viață în general - ființe, lume, natură, univers.

c) *Transformarea personală creativă unificatoare.* Restructurarea spontană a imaginii de sine și a imaginii celorlalți, a perspectivei asupra realității, a nevoilor, scopurilor și strategiilor comportamentale prin activarea resurselor creative și posibilitatea trăirii primelor experiențe transcognitive sau transpersonale semnalează în procesul terapeutic și de dezvoltare intrarea într-un nou stagiu evolutiv - stagiul transformării personale creative și al asumării responsabilității alegerilor. Este o etapă favorabilă pentru fluidizarea raporturilor persoanei cu sine și cu lumea, de lărgire considerabilă a câmpului și posibilităților de experimentare, de creștere remarcabilă a atitudinilor și comportamentelor creative, de optimizare a expresivității și afirmativității mature,

a toleranței, încrederii și capacității de a sprijini și oferi suport emoțional necondiționat, a comprehensiunii empatice, a implicării și prezenței autentice prin depășirea semnificativă a condiționărilor și atașamentelor înlănțuitoare. Nonatașarea în sensul acceptării autonomiei proprii și a celuilalt, al depășirii dependențelor emoționale și acționale, dar nu în sensul unei detașări iresponsabile sau aresponsabile ori al unei mortificări emoționale constituie o condiție *sine qua non* a evoluției personale și a prezervării stării de sănătate. Atașamentul excesiv este echivalent cu detașarea morbidă creând aceleași tipuri de blocaje energo-informaționale, conducând inevitabil persoana la un impas existențial (uneori eșuând în boală) sau eliminând-o pas cu pas din cursa evoluției.

Această etapă terapeutică este corelată adesea cu progrese spirituale și cognitive semnificative - extensia capacităților de percepție și înțelegere, promptitudinea și finețea reacțiilor cognitive de decriptare simbolică, a capacității de re-semnificare și lărgire a perspectivei de evaluare a evenimentelor și relațiilor interumane. Se remarcă de asemenea stimularea capacităților de reprezentare și a celor imaginative, a flexibilității și fluidității fluxului mintal, a intuiției și a experiențelor transpersonale sau transcognitive. Crește calitatea exprimării nonverbale și verbale (expresivitate, persuasiune, plasticitate sugestivă, putere de convingere și inducție, rezonanță, bogăția mesajelor și esențializarea sau universalizarea lor).

Efectele acestor automodificări se reflectă în auto- și interacceptare, conectare cu sine și cu alții, optimism, căldură emoțională, entuziasm reciproc și capacitate de împărtășire, o notă de euforie, variabilă de la persoană la persoană și de la grup Ia grup, o disponibilitate sporită pentru explorare și transformare, un sentiment benefic de unitate și coeziune internă și externă, de liniște și armonie, de siguranță și solidaritate. Un efect remarcabil îl constituie descoperirea, asumarea și exercițiul unei libertăți interioare și exterioare autentice, responsabilizarea matură în opțiunile, deciziile și acțiunile personale. în opinia noastră aceste efecte semnalează integrarea funcțională a celor două emisfere cerebrale, extensia conștientei într-o manieră naturală, spontană, dar ca urmare a unui proces de dezvoltare și mutație psihologică progresivă, logic structurat și stimulat (activat), validat pas cu pas prin experimentare individuală și de grup. Acest proces terapeutic al unificării stă Ia baza unei integrări creative extinse, bio-psiho-spirituale, a ființei umane în habitatul ei social, natural și cosmic.

Grupul experiențial centrat pe terapia unificării s-a dovedit din practica noastră cu peste 1.200 de persoane (specialiști, absolvenți, studenți) o modalitate optimă de dezvoltare a capacităților de comunicare expresivă verbală și nonverbală, a empatiei, a autoexplorării și creativității interacționale. Efectul terapeutic s-a concretizat în creșterea obiectivabilă a maturității emoționale, a capacităților de autoacceptare și unificare a polarităților, de toleranță și sprijin social, de deblocare a resurselor de a face față la stres și de rezolutivitate creativă, de extindere a nivelului de înțelegere și conștientă, de scădere semnificativă a anxietății și a altor tendințe nevrotice.

Obținerea unor efecte de profunzime necesită o durată relativ extinsă a procesului terapeutic și de dezvoltare (cea 1-2 ani), dar primele rezultate certe se instalează după cea 80-120 de ore de lucru. Există însă persoane care evoluează mult mai

rapid și altele care stagnează, fixându-se pe un nivel de achiziție, oricât de mult timp ar participa la un grup de dezvoltare. Dar aceste aspecte constituie deja subiectul unei alte cercetări.

## *5.4. Strategia de lucru în T.U. (metode* ji *tehnici)*

Strategia de provocare, explorare (analiză)' și restructurare personală și interpersonală a respectat principiile exprimării libere și autentice, experimentării „acum și aici", cu sine și cu grupul, integrând o multitudine de exerciții provocative-suport, în special pe cele bazate pe metafora corporală: „sculptura" și „fotografia de grup", situații și scenarii metaforice autoexploratoare și transformative, comunicare nonverbală prin diverse modalități senzoriale, cu accent pe stimularea sinesteziei, tehnici de restructurare de tip gestaltist - tehnica scaunului gol, lucrul cu polaritățile, metapozițiile, tehnici preluate, adaptate sau personalizate din programarea neuro-lingvistică (de exemplu „linia timpului"), tehnici de meditație în grup cu suport metaforic și muzical, meditație dinamică, improvizație muzicală și comunicare prin ritmuri, dans și mișcare, construcția creativă a grupului (din obiecte aflate la îndemână) etc., toate acestea fiind suportul provocativ al analizei personale și de grup, al *insight-uiilor* clarificatoare și restructurante.

*Lucrul cu metafora în T. U.*

Terapia unificării utilizează metafora, atât verbal, cât și corporal, simultan sau succesiv, activând procese de proiecție, developare și restructurare, atât la nivel simbolic ideo-afectiv, cât și acționai. Metafora este o cale excelentă de dinamizare și dezvoltare a resurselor individuale și de grup, ea acționând ca o modalitate de conectare rapidă și surprinzătoare între inconștient și conștient.

Lucrul cu metafora în T.U. permite o imersie adâncă în profunzimile inconștientului individual și colectiv, pe fondul și cu păstrarea conștiinței clare (trează, suprafocalizată). Prin maniera de lucru pe care am adoptat-o, ne diferențiem însă atât de maniera ericksoniană de a utiliza metafora terapeutică sau de cea a lui D. Gordon (1978), cât și de imageria folosită în NLP (pentru informații comparative vezi D. Vasile, 1998, și articolele incluse la rubrica „Atelier formativ" din *Revista de psihoterapie experiențială).*

Noi utilizăm metafora ca pe un instrument de explorare indirectă a experiențelor trăite de subiect, atât a celor prezente, cât și a celor trecute sau proiectate în viitor. Ea ne permite „o călătorie" flexibilă și puțin previzibilă de-a lungul liniei timpului subiectiv și în universul interior codificat al clientului, procesat și arhivat într-o manieră personală (tot așa cum, deși în toate bibliotecile sunt cărți, ele sunt totuși așezate, aranjate, împrumutate, folosite și reașezate într-o manieră diferită).

Călătoria metaforică în spațiul și timpul interior al persoanei devine cadrul și canavaua pe care se derulează maieutica analitică experiențială centrată strict pe trăirile, semnificațiile și simbolurile personale ale celui asistat, acesta fiind ancorat de terapeut și de grup pe parcursul întregului proces explorator și de conștientizare, ca de un adevărat fu- al Ariadnei. Astfel, terapeutul asistă și însoțește clientul în procesul „re-nașterii sale"

metaforice întru câtva asemenea unei moașe, asigurându-i tot sprijinul necesar și prezenta sa securizantă și comprehensiv-încurajatoare, dar neputând „naște" în locul lui.

Metafora personală, structurantă și revelatoare, accesează lumea interioară a persoanei în mod progresiv, angajând spatii experientiale din ce în ce mai adânci, mai decontactate de eul conștient, focalizându-i atenția, percepțiile și trăirile pe informații procesate simbolic și „înfășurate" în cadrul programelor sale mnezice, uneori prelungindu-se în inconștientul colectiv sau în experiențe posibile din stadiul intrauterin și chiar preintrauterin (dacă acceptăm doctrina existentelor anterioare și a transmutării nucleului energo-informational definitoriu al flintei, pe care unii preferă să-l numească spirit, alții conștientă universală).

Uneori procesul de autoexplorare asistată prin metaforă revelatoare conduce clientul către mesaje și clarificări ale unor amintiri, conflicte, tensiuni, traume extrem de vechi, situate, în cadrul unor regresii majore, la nivelul unor experiențe trăite în stadiul intrauterin, în momentul nașterii, dar și pe parcursul întregii existențe a persoanei. Astfel, metoda noastră developează într-o altă manieră, complet inofensivă, dar cu valențe terapeutice spontane, intrinsece, fenomene psihice semnalate și de S. Grof prin celebrele sale experimente sub influența LSD, din păcate mult prea brutale și riscante pentru câștigul cognitiv uriaș pe care l-au adus la vremea respectivă.

în cazul nostru, informațiile revelate prin incursiunea metaforică sunt asociate, într-o manieră - am putea spune - impecabilă (care s-ar putea figura sub forma unei spirale de procesare), cu tipuri de evenimente, strategii acționale, trăiri emoționale, percepții și senzații interconectate, constelate pe niveluri de vârstă sau pe etape existențiale, reproducându-se ca pattern-uri cu exactitatea unor „ceasornice interioare" care măsoară sau păstrează mereu aceleași semnificații sau mesaje, esențiale pentru modul în care se desfășoară viața persoanei. Ele definesc un fel de pattern-uri fundamentale sau matriceale ale devenirii psiho-corporale, care se perpetuează de la un nivel la altul al dezvoltării persoanei și explică o serie de blocaje și conflicte specifice aflate (procesate) în oglindă cu resurse reparatorii (energii și informații virtual creative sau transformative).

Adesea, poarta de intrare în „realitatea interioară" o constituie senzațiile și percepțiile asociate cu trăiri emoționale foarte intense, prilejuite de o experiență de mișcare sau de derularea unei „imagerii" personale, focalizată pe alegerea liberă de către client a unui detaliu care devine cheia porții de acces, în contextul exercițiului propus.

Nu este exclus ca experiențele trăite să corespundă în unele cazuri unor evenimente mult mai vechi, conectate cu inconștientul colectiv sau cu informații stocate la nivelul conștientei universale ori aflate în legătură cu unele posibile existențe anterioare, după cum nu este imposibil nici ca rezervele stocate (disponibilități și soluții, alternative comportamentale creatoare, posibilități de adaptare practic infinite) să-și aibă originea în aceeași sursă universală, încă insuficient de clară din perspectiva explicațiilor științifice, cu a celor de natură spirituală. Experimentele noastre par să reconfirme ideea deloc nouă că aproape tot ceea ce ni se pare că ne aparține și ne reprezintă de fapt nu ne aparține și că suntem la scară cosmică.doar „canale" energo-informaționale care rulează, filtrează, păstrează și recreează din și pe seama uriașului rezervor al cunoașterii universale, al vieții.

Toate acestea se revelează cu o nebănuită forță de expresie și oferă semnificații ordonatoare pentru viața de „acum și aici", permițând participanților la grupul experiențial o reintegrare a petelor de umbră ale personalității, respinse, reprimate, neînțelese, uitate. Aducerea acestora Ia lumina lui „acum și aici" schimbă brusc perspectiva asupra imaginii de sine, asupra sensurilor și posibilităților personale, deblocând resursele rezolutive creatoare și unificatoare de care clientul devine conștient și disponibil să le valideze în planul realului.

Am putea spune că terapia prin metaforă unifică personalitatea, trecutul cu prezentul și cu viitorul, resemnificând traiectoria de viață și învestind-o cu sens, cu forță de finalizare, cu putere de cunoaștere și de autoconducere, redându-i spontaneitatea creatoare, fluiditatea, vitalitatea, încrederea și pozitivitatea. Ea reașază ființa umană în verticalitatea condiției sale, retrezind-o în dimensiunea sa spirituală.

Pe parcursul scenariilor metaforice de autoexplorare și interexplorare, membrii unui grup de dezvoltare pot experimenta uneori minunate experiențe de comunicare și de trăire transpersonală, care se dovedesc sursa inefabilă a unor creșteri și modificări subtile ale personalității lor.

Adesea, o lărgire a câmpului conștientei și o mai mare libertate de expresie și acțiune sunt primele consecințe ale experimentării în grup a unor astfel de experiențe de supraconștientizare. Un alt efect îl constituie creșterea solidarității și comuniunii de grup, a armoniei și cooperării, o euforică trăire colectivă, mai multă empatie și transparență în relațiile interumane.

Avantajul utilizării tehnicii noastre bazate pe comunicarea metaforică îl reprezintă în primul rând caracterul ei indirect, subtil-provocativ, spontan și nemanipulafiv, pe fond de veghe (de claritate a conștiinței) și respectând libertatea clientului de a explora și a se exprima prin propriile-i simboluri și trăiri autentice, ceea ce ne diferențiază de alte maniere de lucru, ca, de pildă, hipnoza ericksoniană sau programarea neuro-lingvistică, după cum am mai precizat și anterior.

Un alt avantaj substanțial al tehnicilor metaforice concepute și practicate de noi constă în delicatețea cu care acestea operează asupra unor probleme reale, de care subiectul este perfect conștient, dar pe care le prezintă și le conștientizează sub forma mascată a jocului experiențial simbolic. Astfel este menajată și protejată sensibilitatea persoanelor de pericolul unei dezvăluiri brutale în grup (ceea ce ar putea avea drept consecință eventuale răniri narcisice sau creșterea iminentă și disproporționată a rezistențelor).

Terapia prin metaforă are puterea miraculoasă de a dizolva și de a preveni instalarea rezistențelor în terapie, stimulând totodată curiozitatea, spontaneitatea, disponibilitatea exploratoare, intuitivă și participarea autentică a clienților. Participanții nu numai că se simt confortabil în grup, dar se și stimulează mutual în a se autodezvălui, în a se sprijini.

**Experimentul metaforic de grup** se bazează pe mecanismul analogiei și proiecției, având o dublă vocație: **cea diagnostică,** evaluativă, și cea **terapeutică, restructurantă și transformativă** spontan. Se poate afirma că acest experiment este simultan o situație (auto)evaluativă și terapeutică. El conduce la relevarea și conștientizarea unor probleme, atât individual, cât și de grup. Pe de altă parte, el poate fi utilizat

și ca modalitate de psihodiagnostic experiențial, aspect care constituie însă subiectul unei alte lucrări.

*Insight-uriie* produse pe această cale stimulează procesele de autodezvăluire și analiza transformativă (mai bine zis transfigurativă), structurând și optimizând scenariul existențial prin joc de rol, prin transpunerea sa într-p zonă a imaginarului complet lipsită de risc, dar în același timp predispusă la o reproiectare de sine constructivă, evolutivă. Iată, spre exemplificare, câteva opinii formulate de unii participanți la grupurile de dezvoltare experiențială:

„Toți cei din grup au dobândit încredere în urma cunoașterii directe, au văzut că experimentarea înseamnă viață, că nu fug după ceva, ci de cineva și că acel cineva sunt chiar ei înșiși. S-au oprit din fugă, s-au privit, au simțit frumusețea înăuntrul lor și în ceilalți și s-au acceptat așa cum și ceilalți au făcut-o pentru ei: necondiționat (...). Mi-am întărit convingerea că oamenii sunt foarte diferiți și că e minunat să-i accepți așa cum sunt. E bine că o astfel de experiență mi-a crescut gradul de toleranță" (C.S.).
„Am ajuns să mă percep mai bine, să fiu mai înțelegătoare cu mine. Unele probleme le-am rezolvat. Am ajuns să zic: îmi place cum sunt! " (D.V.).
„Am lăsat aici o parte din pietrele lacului meu. Am devenit mai luminoasă. S-au domolit în mine multe lucruri negative. Am pierdut niște complexe și am aflat multe lucruri despre mine, pe care n-aș fi putut să le descopăr singură" (M.M.).
„La fiecare ședință aveam din ce în ce mai mult acces la mine, mă descopeream" (A.S.).
„Am devenit mai toleranți față de firescul altora, față de alte sisteme de valori și strategii de viață și poate că suntem mai dispuși să ne oferim sprijinul altora" (M.E.).
„Am câștigat dorința de a fi naturală, de a mă dezvălui așa cum sunt în realitate, alungând astfel orice mască" (S.A.).

Lucrul cu metafora este nu numai deblocant și activator în sens analitic și autotransfigurativ, ci și un excelent diluant al rezistențelor și un catalizator al autonomiei experimentale a clientului, o cale de a-1 face să se simtă nu doar în siguranță, ci și responsabil de deciziile sale și autor al propriilor strategii rezolutive de viață. Astfel, se produce treptat efectul de creștere sau maturizare psihologică, evitându-se orice dependență terapeutică, întrucât, pe parcursul procesului terapeutic oamenii învață să devină ei înșiși, să creadă în resursele lor personale și să le experimenteze în realitatea lor existențială, să le modifice în funcție de propriile opțiuni. în consecință, ei învață să se autovalorizeze și să acționeze liber, matur, adaptativ, creativ.

Metafora este doar creuzetul terapeutic în care se alchimizează, treptat și în deplină conștientizare de sine, trăirile, stările, atitudinile, cognițiile și comportamentele personale, concepându-se proiectul devenirii de sine. Ea permite persoanei să se experimenteze pe sine, în calitate de autor și personaj al propriilor scenarii de viață, de regizor și de actor, de martor și de evaluator și, evident, de cel mai avizat sfătuitor al propriei ființe, în spațiul atât de bine definit și conceptualizat de Adrian Nuță drept inter-realitate (2000a).

*Jocuri simbolice interactive*

O parte dintre scenariile metaforice pe care le practicăm cu grupurile experiențiale au fost structurate sub numele „Să experimentăm lumea", un set de exerciții care cuprinde jocuri simbolice interactive, utilizând cele patru elemente fundamentale: aer, foc, apă, pământ.

La baza conceperii acestor exerciții se află convingerea noastră că echilibrul ființei umane se întemeiază pe acordul cu personalitatea și unificarea la mvelul acesteia a celor patru dimensiuni esențiale - structurate pe două axe evolutive bipolare: masculinitate/feminitate, consonând simbolic cu axa aer/apă, și paternitate/maternitate, redată simbolic prin axa foc/pământ.

Conform acestei asertiuni, integrarea în deplină armonie a celor patru principii cosmice de structurare a ființei umane și reflectarea lor în comportament, ca expresie a personalității, asigură evoluția ei, interioară și exterioară, ca parte integrantă a Universului.

Pentru noi, sănătatea și împlinirea persoanei, actualizarea de sine nu pot urma decât principiile, legile și modelele naturale, energetice și informaționale, universale ale existenței.

Gândind holistic, sincronicitatea, conexiunile și multiplele consonanțe care dau sens și semnificație vieții noastre ca individualități creează continuitatea deplină între interior și exterior, ceea ce explică iluzia noastră socială de a fi diferiți, altcumva sau altceva decât lumea pe care o percepem. Pe de altă parte, această iluzie se repercutează în interioritatea noastră psihică, creând aparente bariere sau rupturi între conștient, inconștient și transconștient sau provocând iluzorii fragmentări între multiplele aspecte sau „fațete ale personalității" - măști și roluri cunoscute sau ignorate, acceptate sau respinse, asumate sau neasumate.

A lucra experiențial pe simboluri universale, reordonatoare pentru lumea subiectivă a persoanei (incluzând autopercepții, reprezentări, idei, strategii, înțelegeri și autoevaluări) constituie în Terapia Unificării șansa unor succesive integrări a aspectelor consonante ale personalității (corespunzătoare principiilor naturale de bază exprimate simbolic), a unor transformări reparatorii operante asupra aspectelor disonante sau incomplete, precum și a unei re-unificări interioare de nivel superior.

Restructurarea personalității prin depășirea stării de fragmentare a Eului se produce prin conștientizarea, acceptarea, armonizarea și reconectarea „părților" prin procesul de re-semnificare.

Adesea, re-semnificarea înseamnă o experiență de transgresare, de clarificare superioară, de salt în autocunoaștere și în cunoașterea realității în general, prin schimbarea perspectivei, de extindere a câmpului conștientei. Acest fenomen se produce spontan, prin deblocarea canalelor de corespondență între nivelul conștient și inconștient de stocare și operare a informațiilor și energiilor, prin intermediul jocului metaforic ce utilizează cele patru simboluri fundamentale, ca o „interfață" de regăsire și reconstruire a lumii interne prin intermediul celei externe.

Prezentăm în continuare structura simbolică a scenariilor metaforice folosite ca suport de bază în Terapia Unificării, reunite sub numele „Să experimentăm lumea"

(precizăm că ele se desfășoară sub forma unor exerciții posturale de grup, dramaterapie, meditație creativă și autoexplorare/autoconștientizare în și prin grup):

Aerul - concentrare pe vibrație, ritm, mișcare, sunet. Exerciții de grup cu suport respirator, kinestezic-postural și sonor. Ele produc deblocarea comunicării expresive nonverbale, conștientizarea tensiunilor corporale și relevarea semnificațiilor simbolice prin analiză, în contextul experienței personale, readuse „aici și acum".

Se focalizează pe reunificarea părților neintegrate sau aflate în conflict, în legătură cu inițiativa, afirmarea sinelui, forța și orientarea voinței, responsabilitatea, comunicarea și creativitatea, masculinitatea. Experimentul melo-ritmo-cinetic de grup se centrează pe asistarea, provocarea și susținerea transformărilor spontane, autorestructurante ale clienților, simultan în plan imaginativ și acționai prin derulare metaforică și scenarizare (punere în acțiune, joc de rol).

Focul - pretextul pentru integrarea semnificațiilor acestui element îl constituie construcția simbolică de grup a unui sistem solar. Participanții își aleg și experimentează roluri ale elementelor constitutive: soare sau sori, raze de lumină, planete, sateliți, comete, pulbere stelară, gaură neagră, spațiu intergalactic etc.; exercițiu de tip „sculptură corporală cinetică de grup", cu relevarea și conștientizarea pozițiilor și sensurilor personale în sistem - centralitate/marginalitate, autoritate/submisie, expansiune/retragere, vitalitate/vulnerabilitate, forță/slăbiciune etc. Este un bun prilej de a lucra asupra problemelor consonante și disonante din punct de vedere psihologic, în legătură cu relația cu autoritatea de tip patern, prin aceleași modalități tehnice descrise anterior.

Apa - exerciții și scenarii metaforice cu suport kinestezic-respirator-auditiv în grup, cu variante prbvocative simbolice centrate pe relațiile afective și energia de tip emoțional feminin. Dintre acestea, cele mai interesante pentru înregistrarea de efecte restructurante și integrative, atât individuale, cât și de grup, sunt scenariile metaforice pe care le-am creat sub numele de „Oceanul", „Fluviul" și „Lacul", ca alternative de lucru ce permit activarea dimensiunii feminine, atât dintr-o perspectivă generală, integratoare, primordială, cât și specifică, particularizatoare, precum și într-o viziune polară dinamic/static.

„Oceanul" - exercițiu de tip „sculptură cinetică de grup", cu exprimare sonoră (respirație, sonorizare, murmur, melodie personală). Scenariul antrenează experimentarea stărilor polare - furtuna și acalmia, trezirea (răsăritul) și adormirea (asfințitul), fluxul și refluxul (creșterea și descreșterea), viul (nașterea, forfota și relațiile viețuitoarelor) și neviul (distrugerea vietăților prin poluare). Situațiile provocative cu care se confruntă grupul-ocean pot fi multiplicate și adaptate în funcție de problemele specifice membrilor grupului, de proiecțiile lor și necesitățile liber exprimate, în cadrul improvizației dramatice pe care o desfășoară.

„Fluviul" - exercițiu de tip metaforă posturală de grup, angajând componentele kinestezică, vizuală și auditiv-sonoră, cu variante provocative pentru experimentarea stărilor afective individuale și colective de tip limită: seceta, inundația, barajul (schimbarea cursului sau blocajul în dezvoltare), poluarea fluviului.

Experimentul de grup centrat pe astfel de metafore afectiv-corporale conduce la *insight-wi* relevante pentru: reacția de constrângere, mânie și frustrare; sensul libertății individuale și al unității colective, reacția la manipulare, maltratare, artificializare, apărare și agresiune (de exemplu inundație vs retragere, evaporare în situație de secetă); rezistența la agresiune prin subminare (apa care erodează barajul, se infiltrează etc.), sensul regenerator și puterea de a persevera; problema libertății de mișcare, încrederea și neîncrederea în sine; resursele de autovindecare *vs* resursele de autoîmbolnăvire, cum facem față stării de boală, starea de insecuritate, neputință, depresia și autodistrugerea, poluarea și pierderea sentimentului viului *vs* autoregenerarea, vindecarea, curățirea, purificarea etc.

„Lacul" - exercițiu de reprezentare postural-statică în grup, cu suport respirator și asonor, constituie un scenariu metaforic pentru lucrul cu elementul apă, în varianta stagnare, siguranță, calm, liniște, protecție, identificare. Stările evocate prin experiment se află în corelație cu nașterea, relația cu mama, identitatea feminină și proiecția eului feminin, imaginea de sine, autoacceptarea, autoconfirmarea, dedublarea și transfigurarea, atât în forma pozitivă, cât și negativă - distorsionarea, schimonosirea, mistificarea.

**Pământul** sau relieful constituie următorul element cu valoare simbolică în jocul experiențial de grup. în legătură cu acest element am conceput o serie de exerciții corporal-postural-afective de conștientizare a Sinelui și a relațiilor sale cu lumea, cu identitatea masculină și feminină, cu obiectele parentale și cu strategiile de integrare în mediu și în relațiile interumane. Acestea se succedă într-o ordine naturală și totodată logică, în directă corespondență cu devenirea ființei în ecosistem.

Experimentarea spațiului într-o manieră ordonatoare, constructivă și diferențiatoare se sprijină pe reprezentarea postural-senzorială, afectivă și relațională în grup a cel puțin cinci elemente-simbol:

„Muntele" - „construiți împreună din trupurile voastre un munte" - experiență ce prilejuiește ulterior *insight-uri* relevante pentru relația cu masculinul, autoritatea, principiul ordonator, protecția, dar și criticismul, dominarea, intoleranța, rigiditatea etc.

„Peștera" - suport simbolic pentru principiul matriceal nefertilizat și raportul cu femininul, atracție/respingere, cunoscut/necunoscut, protecție, adăpost/insecuritate, abandon; izolare/sociabilitate; retragere/implicare. Exercițiul este relevant pentru reacția la ambivalență, pentru dificultățile de adoptare a identității feminine, dar este interesant și pentru conștientizarea limitelor în a oferi și primi protecție, în a atrage și a respinge, seducție *vs* blocaj (răceală, teamă).

„Dealul" - suport simbolic pentru principiul fertilizam masculin, paternitate; relevant pentru *insight-uri* privind relația cu tatăl adecvat, securizam, blând, protectiv, accesibil, suportiv, cald, primitor, constructiv, armonios, vitalizant *vs* tatăl inadecvat, aspru, rece, arid, neprimitor, alunecos sau uscat, steril, imprevizibil, greu de abordat, abrupt, dizarmonic, devitalizant, pârjolit, mortificat.

„Câmpia" - principiu feminin fertilizam, matern, matrice germinativă: simbolic, corespunde uterului și activează trăiri și experiențe în legătură cu raporturile cu maternitatea, acceptate, respinse sau ambivalențe. Exercițiul permite conștientizări

privind: căldură emoțională, suport, empatie, generozitate, altruism, maleabilitate, cooperare, blândețe, receptivitate, creativitate, tenacitate, perseverență, toleranță, răbdare, stabilitate, siguranță, atracție vs sterilitate, răceală, lipsă de suport, lipsă de rezonanță afectivă, egoism, egocentrism, rigiditate, uscăciune, instabilitate, încăpățânare, neperseverență, impulsivitate, intoleranță, respingere.

Seria acestor exerciții se continuă cu multe alte scenarii metaforice, cum ar fi construcția unui „peisaj" de către grup, extrem de relevant atât pentru relațiile dintre diversele roluri asumate în peisaj, cât și pentru jocurile de rol pe care le antrenează terapeutul între membrii grupului. Experimentarea unor roluri liber alese de către participanți, aparținând unor elemente din regnul mineral, vegetal (sămânța, planta sau copacul preferat), animal sau chiar din mediul construit, social (strada, casa, interiorul casei, orașul sau comunitatea), apoi experimentarea unor persoane alese și stări psihologice - teama, supărarea, mama, agresivitatea, autorejecția, sentimentul vinovăției, jena, rușinea, teama de obstacol, blocajul, neîncrederea în sine - și chiar a unor simptome nevrotice - fobii, anxietate, dubitația excesivă, tendința la izolare, senzitivismul și suspiciunea, imaginea de sine negativă, fobia socială etc. - constituie tot atâtea posibilități de focalizare a demersului terapeutic.

O serie de alte situații metaforice provocative, cum ar fi perceperea spațiului interior și derularea unei călătorii imaginare „aici și acum", experimentarea modului în care te confrunți cu obstacolele sau cu blocajele interioare - prin exercițiul „zidul" -, a modului de a face față dificultăților de interrelaționare, problemei autoizolării sau excluderii sociale - prin exercițiul „cubul" - sau a modalităților de activare a resurselor și de reevaluare constructivă - prin exercițiul „darurile" - constituie modalități terapeutice experiențiale utilizate frecvent în Terapia Unificării. Ele au avantajul de a suscita spontan optimizări „tehnice" profitabile terapeutic și creative din partea participanților înșiși. Desigur, adesea „tehnicile" se iscă, se nasc, din și în întâmpinarea nevoilor acestora și ale grupului ca întreg. Fiecare experimentează cu sine și împreună, fiecare devine important pentru toți și, prin aceasta, își reconstruiește, își extinde și își reintegrează o nouă imagine de sine și un comportament mai adaptat și mai creativ în relațiile cu mediul.

Reevaluându-se mai realist și mai responsabil, membrii unui grup de dezvoltare personală participă la o experiență comună de unificare și transfigurare, de maturizare afectivă, cognitivă, comportamentală și spirituală, ceea ce le conferă șansa unei traiectorii de viață în acord cu potențialitățile autoactualizate.

## 6. Exerciții și scenarii metaforice individuale și de grup - exemplificări

### *6.1. Lucrul cu visul (de la gestalt-terapie la T.U.)*

Cu toate că terapia experiențială a integrat multe tehnici din terapia dinamică, abordarea visului ca instrument terapeutic este diferită de cea proprie terapiei dinamice. Terapia existențială, de pildă, vede visul ca manifestare a modului de a fi în lume al individului.

Boss accentuează ideea că în analiza existențială trebuie restrânsă utilizarea oricărei interpretări simbolice sau teoretice. Este foarte important ca visele să nu fie interpretate simbolic. Visul trebuie abordat ca un aspect al existenței individului. El trebuie lăsat să vorbească pentru el însuși. Nici gestalt-terapia nu interpretează visele. „în loc de a le analiza și de a le fragmenta, noi le readucem la viață. (...) Iar modul în care la readucem la viață este retrăirea visului ca și când s-ar întâmpla acum" (Perls, 1970). Pentru Perls, visul este o excelentă ocazie de a identifica „golurile" personalității. Aceste „goluri" sunt evitate de oameni pentru că ele înseamnă ceva necunoscut, înseamnă confuzie. „A înțelege visul înseamnă a realiza când eviți ceea ce este evident (...), a retrăi visul în situația terapeutică înseamnă a revela acele dimensiuni ce țin de «pata neagră» a personalității" *(ibidem)*. Important este ca individul să descopere singur ceea ce el evită.

Prezentăm în continuare o secvență de dialog terapeutic exemplificativ pentru lucrul cu visul în terapia unificării prin asimilarea și personalizarea manierei gestaltiste. Este vorba despre un program de optimizare comportamentală aplicat unei persoane tinere, de sex masculin, introvertită, cu conduită evitantă (vezi Mitrofan, 1997, p. 239).

*Fantasma cu ursul*

Clientul: Aveam 3-4 ani, poate 5, când a început să mă bântuie următoarea fantasmă, care îmi revine periodic: în ultimul timp în special, visez că mă trezesc noaptea și că la picioarele mele și ale mamei stă un urs pe scaun și gâfâie din greu. Curios, ursul are un cap ce aduce mai mult a lup, cu urechile ciulite. Atunci simt nevoia să mă lipesc mai mult de mama ca să o trezesc. Sunt foarte speriat; stau nemișcat până spre dimineață și plin de groază.

Terapeutul: încearcă să retrăiești scena, acum, ca și cum s-ar petrece aici. Vizualizează întregul tablou și oprește-te cu atenție asupra ursului. Privește-l atent și descrie în amănunt ce face.

C: Respiră foarte greu, precipitat și se uită foarte atent la mine, cu urechile ciulite... (neliniște motorie, își caută poziția în scaun).

T: Spune-mi ce simți acum, ce observi la tine ?

C: Sunt neliniștit, palmele îmi transpiră, respir greu. Vreau s-o ating pe mama, s-o trezesc ca să dispară ursul.

T: Fă asta acum. Atinge-ți mama, lipește-ți mâna de ea... Acum lipește-te de ea. Ce simți ?

C: Plăcere, mă simt bine, o mare plăcere... (figura îi devine destinsă, schițează un surâs nesigur).

T: încearcă acum, te rog, să te abandonezi acestei senzații plăcute, intensifică starea de plăcere, trăiește-o cât mai adânc, cât mai intens, amplifică din ce în ce mai mult, experimentează plăcerea, simte-o în tot corpul tău, în sufletul tău, așa... în timpul ăsta observă ursul. Spune-mi ce face el?

C: Se uită la mine și sunt speriat, parcă puțin vinovat, nu știu...

T: Cum te simți față de el ?

C: Mic, neajutorat, mă tem că mă atacă...

T: Ce ar putea să te liniștească puțin ?

C : Dacă nu s-ar putea ridica de pe scaun, dacă l-aș imobiliza...

T: Fâ-o! Ești în deplină siguranță, ești lângă mama și ai o funie groasă la dispoziție. Folosește-ți imaginația și vezi ce poți face,..
C : Aș vrea să-1 leg de scaun, dar...
T: înaintează un pas și vezi ce se întâmplă.
C: Nu se întâmplă nimic, stă și mă privește.
T: Foarte bine, lasă-1 să te privească și fă doi pași către ei. Acum ești foarte aproape de el, îi simți răsuflarea și el continuă să stea nemișcat. Cum te simți acum?
C: Ceva mai liniștit și foarte curios. L-aș lega acum, dar tot îmi mai e frică...
T: Ridică-te, te rog, de pe scaunul tău și procedează ca și cum ai lega strâns ursul de scaunul acesta gol din fața ta. înconjoară-1 cu o funie groasă, de mai multe ori, mișcându-te în jurul lui, așa, foarte bine, din ce în ce mai strâns, verifică legătura, înnoadă bine funia. Cum te simți acum?
C : Mai bine, dar nu foarte bine, mă incomodează ceva... Da, știu acum, mi-e frică să-1 privesc.
T: Verifică încă o dată legătura. E bine legat? E imobilizat?
C : (se reasigură pantomimic și respiră ușurat; se reașază pe scaun; privire întrebătoare și ușor surprinsă)
T: Acum privește-!, privește-1 în ochi, direct și atent, calm... Ai reușit?
C : Da, îl pot privi...
T: Ce simți în privirea lui ? Ce descifrezi ?
C : Un fel de curiozitate, de nelămurit, o luminiță care se stinge, acum parcă nici nu mă vede, trece prin mine...
T: Trece prin tine, adică un fel de indiferență...
C : Oarecum, mă ignoră...
T: îți propun să încerci să întorci scaunul, cu urs cu tot, cu spatele la tine. Privește capul ursului din spate. Ursul e bine legat în scaun, rotește-1 până nu-i mai zărești fața. Ce vezi ?
C : îi văd urechile ciulite și mă-nfioară...
T: Să înțeleg că te temi să nu te audă sau că trage cu urechea la tine ?
C: Da!
T: Atunci spune-i ce ai de spus...
C : Pleacă, du-te de aici!
T: Nu poate face asta decât dacă îl ajuți; amintește-ți că tu controlezi acum situația, tu l-ai legat de scaun. Ce poți face?
C: Pot să-1 împing, cu scaun cu tot, până îl scot din cameră (execută spontan pantomima, inițiativa rezolutivă crește / privește întrebător spre terapeut; focalizarea privirii care solicită interacțiune este un prim câștig terapeutic în decristalizarea conduitei evitante, proprie subiectului).
T: E-n regulă! Ai reușit să-1 scoți în afara camerei ?
C: (răspunde nonverbal, aprobativ)
T: închide ușa acum. Ce simți ?
C: Mult mai bine, da... (respiră adânc).
T: îți propun să-ți imaginezi acum că te afli dincolo de ușă, în spatele scaunului cu ursul „exilat". împinge scaunul mai mult, 5, 10, 20 de metri, din ce în ce mai departe... din ce în ce mai departe... 100 de metri. Acum rămâi pe loc și întinde ambele mâini (preia pantomimic sugestia). Vizualizează cum forța mâinilor tale întinse

în fața teleghidează scaunul din ce în ce mai departe, din ce în ce mai departe, experimentează aceasta...
C : II văd din ce în ce mai puțin. Văd doar un punct.
T: Ce simți acum ?
C: (zâmbet amuzat, ironic, apoi notă de gravitate) Mi-e teamă că l-aș putea aduce înapoi...
T: Ai putea aduce imaginea înapoi? ! Foarte bine. Este imaginea ta, de care dispui cum vrei, adu-o îndărăt! Fă-o!
C: (surâde, apoi, ca un copil prins cu minciuna, parțial amuzat, parțial vinovat, se joacă trăgându-și degetele...)
T: Aha! înțelegea te joci cu fantasmele... (râzând) Vâră-ți degetul într-o fantasmă și vezi ce simți...
C: E goală!
T: Așa, rotește-o! Ce simți?
C: Că sunt puternic. Pot să rotesc fantasmele (destins, satisfăcut). Puternic, îmi place puterea.
T: îți place puterea, ești puternic. Ei, ce mai face ursul? Ce mai știi despre el?
C : Știu că e la distanță mare și că nu mai vine înapoi. Imaginea lui mi-e puțin neclară, chiar neclară, s-a risipit...
T: Ce-ți trece prin minte acum ?
C: Chipul tatălui meu... îmi amintesc, acum, că, până pe la 7-8 ani și chiar mai târziu, îmi spunea mereu: „Tu ești băiat, nu-i frumos să te lipești așa de mama, nu trebuie să stai așa de aproape de ea, nu e bine". Mereu mă gândeam la tata, nu înțelegeam de ce nu e bine, din moment ce eu simțeam că e bine... Acum mă gândesc că, probabil, el dorea să fiu mai independent, mai curajos, mai afirmativ...
T: Cum te simțeai atunci ?
C : Respins, nu prea iubit... neacceptat.
T: Și ce făceai, în acest caz?
C: Mă temeam să nu mă surprindă atingând-o pe mama, mă simțeam vinovat și oarecum într-un pericol iminent. De altfel, mai târziu nu prea am fost atașat de mama, ci am preferat-o mai mult pe bunica mea, cu care m-am înțeles bine. Cu ea puteam fi liber...
T: Ce crezi acum despre asta ?
C: Cred că, de fapt, am iubit-o pe ea mai mult, în locul mamei. Pe ea aveam voie s-o ating, s-o îmbrățișez, nu-mi interzicea nimeni, nu observa nimeni, nu mi se putea întâmpla nimic rău... Aaa! *(Insight*! Fața i se luminează într-un zâmbet larg, nereținut, de surpriză.) Deci ursul din vis... există o legătura între el și tata, cel care m-ar fi putut pedepsi pentru o vină pe care nu o înțelegeam. Tata, cel cu urechile ciulite, care, chiar dacă nu m-ar fi văzut, ar fi auzit oricând mișcarea mea de a mă lipi de mama... (zâmbește). Ce curioasă e mintea omului! Dar mie îmi era frică, asta e! Și orice copil, când se teme, se lipește de mama. Iar, ca băiat, tata mă dorea neapărat curajos. Da, ce voia el și ce am înțeles și simțit eu atunci... (își schimbă poziția, își întinde picioarele și își sprijină spatele comod în fotoliu; vizibil relaxat, apoi ușor amuzat). Și atunci bunica a devenit foarte importantă pentru mine... Da, da, în clasa I am văzut o poză de-a mea de când eram bebeluș, în care apăreau și ceilalți din familia mea, iar fotografia fiind prost făcută, bunicii mele îi lipsea capul din cadru...

Am suferit îngrozitor, credeam că bunica este moartă; (brusc, către terapeut) cum credeți că se poate rezolva această fantasmă sexuală din copilărie ? Pentru că și acum visez repetat această întâmplare?
T: Privește ursul și spune-mi ce simți acum.
C : (amuzat) Ursul e doar un punct...
T: Adu-1 mai aproape, mărește-1 atât cât îți convine.
C : Ha, ha! E un urs cumsecade, e doar un urs cumsecade, puternic, greoi și serios, puțin stângaci, doar atât.
T: Ce simți față de el?
C : Apropiere (înmuiat, confesiv), îmi seamănă. Mi-e aproape, e ca mine. Mă înțelege. Stă cu mine, aici, liniștit. Și eu sunt un urs.
T: Ce-ți place la el acum?
C : Puterea și liniștea. E bun.

în exemplul anterior, am folosit „lucrul cu visul" pornind de la maniera clasică a lui F. Perls. Astfel, am încercat să provocăm clientul într-un proces de re-asimilare și re-personalizare a unor părți alienate ale sinelui, centrate pe frica de autoritatea punitivă, raportată la fantasma atracției sexuale primare. El a experimentat o decompresie emoțională, o clarificare și o conștientizare a modului în care se raporta la obiectele primare ale iubirii și a putut opera o mutație atitudinală pozitivă față de obiectul cu care stabilise o relație neautentică, bazată pe sentimentul respingerii și pe culpabilitate. în consecință, nivelul tensiunii afective negative inconștiente s-a redus, imaginea de sine s-a echilibrat pe baza unei mai bune autoînțelegeri și a autoacceptării. Aducând trecutul visat în prezentul experimentat, clientul și-a putut reevalua și integra conflictele nerezolvate, reproiectându-și pas cu pas „scenariul" experiențial, simultan în plan perceptiv, acționai și afectiv. Maniera unificatoare de a lucra a folosit însă ca pârghie de reconstrucție terapeutică imaginarul, corelat cu mișcarea pantomimică, dramatizarea ca suport pentru autoanaliză, de natură să creeze noi structuri în planul cunoașterii și comportamentului. Tehnica aplicată a operat astfel o transformare terapeutică a personalității, prin deblocarea capacității clientului de a evolua pe cont propriu.

„Eu cred că în vis - comenta F. Perls în *Gestalt Therapy Verbatim* - noi primim mesaje existențiale clare despre țelul pe care îl avem în viață, despre ce trebuie să facem și să experimentăm. în vis există un prinos de material de re-asimilat și re-cunoscut, re-stăpânit și re-personalizat, provenit din părțile alienate, respinse, negate ale ființei, ale sinelui. Folosim termenul «sine» fără majusculă, pentru că el desemnează doar «tu însuți», la bine și la rău, în boală și în sănătate, și nimic altceva."

## 7. Experimentul nonverbal de grup. Improvizaţia creatoare. Construcţia simbolică a Locului sacru

„Din acest moment vă rog să comunicaţi şi să interacţionaţi pe orice cale simţiţi nevoia sau puteţi s-o faceţi, exceptând cuvintele."

...Iată cum începem noi un experiment nonverbal de grup. Participanţii se percep, intră în contact vizual, corporal, gesticulează, se deplasează, tatonează, acţionează individual sau împreună, „construiesc" şi „dărâmă" sau „reaşază" în cadrul unui exerciţiu de improvizaţie creatoare, centrat pe comunicare şi expresie strict nonverbală.

Delimitarea unui moment important în dinamica grupului experienţial centrat pe acest tip de exerciţiu a fost posibilă datorită frecvenţei crescute pe care o are „construcţia simbolică a locului sacru" (a „templului" sau „obiectului totemic") pe parcursul unei astfel de şedinţe, în cazul oricărui grup de dezvoltare personală şi interpersonală.

Experimentul nonverbal conduce la o deblocare semnificativă a celor mai profunde modalităţi de interacţiune umană, în special afective şi constructive, anulând intelectualizarea trăirilor şi evitând funcţia defensivă a limbajului.

Câştigul terapautic principal îl constituie spontaneizarea emoţiilor, reactivarea contactelor întrerupte, blocate şi declanşarea energiilor creatoare.

Alături de modalităţile propriu-zise de interacţiune nonverbală (vizuale, gestual-pantomimice, posturale) se deblochează spontan şi modalităţi preverbale sonore (sunete, silabe, intonaţii, fredonare) asociate cu modalităţi ritmice (bătând din palme sau din picior, lovind anumite obiecte), folosirea unor obiecte care instrumentează sau simbolizează acţiunile (beţe, sticle de plastic, perne, tablouri, chei şi în general toate obiectele aflate în spaţiul de desfăşurare a experimentului, la liberă alegere).

Se constată că la scurt timp după instructaj (cea 10-ÎS minute) se reinstalează un limbaj nonverbal personal şi de grup, expresiv, din ce în ce mai nuanţat şi mai complicat în semnificaţii şi mesaje, ce facilitează simultan un catharsis emoţional puternic al participanţilor.

Se parcurge experienţa unor trăiri profunde în grup şi implicit se elimină tendinţele de autocenzurare, chiar şi în cazul celor mai inhibate, blocate, izolate sau deprimate persoane. Sentimentul ridicolului şi jena senzitivă de relaţie se suspendă; creşte activarea emopilor, nevoia de exprimare, de a intra în contact.

în acest context, la majoritatea grupurilor cu care am lucrat apare o secvenţă specifică în dinamica grupului - momentul alegerii şi delimitării locului sacru si al construirii templului sau stâlpului totemic, acesta fiind, evident, situat totdeauna în centrul spaţiului de lucru.

Improvizaţia experienţială a „construcţiei centrale" reflectă însă în mod diferit de la un grup la altul gradul de coeziune, securitatea emoţională şi integrarea în microstructura socială, tn cazul grupurilor în care nu se produce spontan acest „moment simbolic constructiv", este posibil să nu se fi instituit încă un nivel de integrare minimal sau ca dinamica de grup sS fie blocată de factori ce ţin fie de prezenţa

neadecvată a terapeuților, fie de experința redusă de participare împreună a membrilor grupului. Din acest punct de vedere, experimentul poate funcționa și ca o bună situație de „testare" a nivelului de integrare socială și coerență într-un grup a calității relațiilor interpersonale.

De obicei, „construcția sacră centrală" este constituită prin participarea tuturor sau mai ales a celor mai afirmativi membri ai grupului, care utilizează în acest scop obiectele aflate în sală, la alegere: bețe, plastilină, perne, scaune, tablouri, flori, haine etc. Se remarcă de la un grup la altul un specific, un stil al construcției sacre.

De cele mai multe ori apar două forme de construcție:

- templul (sau biserica); apare la grupul la care se păstrează mai curând elementele schemelor și modelelor culturale (ancorarea în civilizație), în acest caz regresia comunicării afective fiind mai superficială;
- stâlpul totemic improvizat, în jurul căruia participanții ritualizează printr-un dans sacru, expresiv, de obicei ritmic, amplu, utilizând sonorizări și mișcări armonice, interconectate, sinergice. în acest caz, „regresia" afectivă la nivelul comportamentului tribal este profund restructurantă în manifestările expresiv--simbolice, încărcată de sensuri universale (viața și moartea, creșterea și distrugerea, iubirea și ura, solidaritatea etc). Așadar, modelul social cultural „al civilizației", cu tot ce păstrează el artificial și previzibil, este practic înlocuit cu un model de contact profund simbolic, esențial și evolutiv, încărcat de mesaje general umane. Am spune că maniera de interconectare a participanților se universalizează, se naturalizează și se amplifică în profunzime și autenticitate, în armonie și înțelegere, în comuniune și solidaritate.

Cu cât ne întoarcem mai mult la izvoare, la surse, cu atât capacitățile noastre de comunicare par să fie mai pure, mai generoase, mai limpezi, mai directe, mai transparente, mai îmbogățitoare, ca experiment de participare afectivă și cognitivă.

Să ne fi pervertit oare într-atât civilizația încât ne-am tehnicizat și comunicarea verbală, ne-am artificializat cuvintele până la a le rupe de trăiri și de sensuri ? !

Și oare nu cuvintele, cele care ne-au apropiat infinit mai mult unii de alții, ne-au deprins în același timp și cu arta minciunii, a măștii, a simulării și disimulării, a acoperirii și mistificării? !

Interdicția exprimării verbale în acest tip de experiment pare să ne atragă atenția asupra reconsiderării și recultivării limbajului corporal, nonverbal, ca parte integrantă a devenirii noastre sănătoase și performante, creatoare, umane.

Din perspectiva experiențială a Terapiei Unificării, construirea simbolică a templului, bisericii sau totemului tribal corespunde unei necesități fundamentale în dezvoltarea psihoindividuală și de grup - nevoia de sacru, de unificare și de transcendență. Acest experiment obiectivează semnificația centrală a dimensiunii spirituale în evoluția umană naturală. Prin tehnica experiențială folosită de noi se provoacă, se reactualizează și se conștientizează sensul reconstructiv, transfigurator al acestei dimensiuni.

Pentru individ, „locul sacru", biserica, templul constituie locul speranțelor și al adăpostului sfânt, al protecției și iubirii divine sau cosmice, dar și șansa pelerinajului și a transformării de sine. Este locul întâlnirii cu sine și al purificării, al acceptării necondiționate, al autenticității depline.

Pentru grup, spaţiul şi construcţia sacră constituie locul întâlnirii, împărtăşirii experienţelor de viaţă, comuniunii şi solidarităţii, al contactului pur şi al bucuriei de a fi, de a creşte şi de a crea împreună. El face ca grupul să trăiască experienţa iubirii necondiţionate, a contactului transparent şi a transcendenţei.

Cei care pătrund în acest spaţiu sacralizat sau participă la sacralizarea lui sunt inundaţi de o stare specială de acceptare, susţinere, deschidere şi fuziune, de forţă pozitivă. Toate aceste sentimente sunt retrăite de participanţii la experimentul nonverbal de grup în mod spontan, pe tot parcursul construirii „templului" sau „stâlpului totemic". Aceştia fie se manifestă printr-un dans spontan ritualic, interconectându-se (ca şi cum au şi trăiesc ceva al lor, comun şi specific - ceea ce simbolic revelează o experienţă fuzională), fie împart acel „ceva" comun, delimitează şi fragmentează spaţiul sacru (suport fuzionai), exprimând astfel relaţia separare - individuaţie, dintre eu şi non-eu. Ulterior, participanţii reintră în relaţie, tranzacţionează natura contactelor, se redescoperă sau creează „reguli" de funcţionare. în mod special, în acest moment al exerciţiului de improvizaţie se declanşează nevoia şi comportamentele de control, de afirmare, de putere.

Cei cu nevoie crescută de statut vor apărea în prim-plan şi vor căuta să se impună în „noua comunitate" prin iniţiativă în restructurarea sau împărţirea „locului sacru". în paralel, se remarcă retragerea membrilor insuficient integraţi în grup, submisivi, nesiguri, pasivi - situaţie provocatoare de *insight-mi* în analiza ulterioară cu grupul, centrată pe autoconştientizare.

Experimentul are şi o valoare diagnostică importantă pentru structura şi dinamica funcţională a grupului. Forma, organizarea şi dimensiunile „construcţiei" sacre, soliditatea sau fragilitatea ei, originalitatea sau banalitatea (schema culturală), complexitatea sau simplitatea „arhitectonicii" simbolice constituie indicatori de analiză cu mari posibilităţi de provocare a explorărilor şi conştientizărilor ulterioare, a înţelegerii comportamentelor individuale şi de grup şi, mai ales, devin premise active ale restructurărilor ce se produc în procesul de dezvoltare personală.

Potrivit relatărilor multora dintre participanţi, după experimentul nonverbal de grup ei devin mai conştienţi de posibilităţile lor de redimensionare a relaţiilor de grup, creşte acceptarea reciprocă şi se deschide o nouă perspectivă asupra existenţei în comun, asupra apartenenţei şi conlucrării evolutive, asupra intercunoaşterii.

Analiza pe care o efectuăm având ca suport experienţa nonverbală de grup, prin *insight-utUe* revelatorii, facilitează procesul „creşterii personale". Noile achiziţii cognitive sunt transferate apoi, pe plan personal, ca strategii de a lua parte la viaţa socială în mod adecvat. Ele devin obiectivabile în comportamentul cotidian.

Avantajul de a lucra nonverbal constă în a pune persoana în situaţia concretă de interacţiune, solicitând depăşirea ei prin activarea resurselor proprii, şi nu prin modalităţi învăţate, preluate verbal, „roluri" care adesea nu valorifică potenţialul personal, în plus, descoperirea pe cont propriu a unor strategii corespunzătoare de interacţiune socială stimulează latura creativă şi emoţională a persoanelor participante.

Există şi persoane care „nu descoperă" noi strategii de intrare în contact social, dar faptul că ele observă şi conştientizează propriul blocaj prilejuieşte intrarea în autoanaliză benefică, restructurantă în timp.

Adesea, schimbarea atitudinii față de sine și decizia de rezolvare a unor probleme constituie începutul și, totodată, un semn de reușită terapeutică a experimentului nonverbal.

în finalul ședinței, un indicator de pozitivare a comportamentului social îl constituie inițiativa spontană a grupului de împărtășire și împărțire simbolică a „locului sacru". în mod concret, grupul desface „construcția sacră" și o „consumă" prin păstrarea sau oferirea unor părți din ea, semnificative, fiecărui participant, de către alt membra al grupului. Este un mod spontan și autentic de a participa, de a se implica afectiv și de a comunica profund, care creează o bază pentru înțelegerea și practicarea unei experiențe de comunicare, de sprijin mutual și de solidaritate umană.

Este un experiment natural de redescoperire a bucuriei și a șansei de a fi împreună cu alții, de a ieși din izolare și inautenticitate, de revalorizare a contactelor interumane. întoarcerea la resursele pozitive ale contactului interuman trece prin experiența comportamentului de sacralizare colectivă și de resacralizare personală prin participare la „împărțirea" sacrului.

Aceasta ne atrage atenția indirect asupra nucleului distructiv, disocial al comportamentelor de desacralizare, atât de frecvente în modul de viață actual. Terapia de grup prin mijloace nonverbale și improvizație creatoare poate deveni o terapie socială de armonizare și optimizare a relațiilor interumane, făcând parte integrantă din Terapia Unificării.

## 8. Terapia prin limbaje universale - experiența de a fi sunet, ritm, mișcare

„Am avut printre pacienți femei care nu desenau mandale, ci le dansau. în India se numesc mandale «nrithya» sau dansul mandala. Aceste mandale dansate au aceleași sensuri ca și cele pictate. Pacienții mei pot spune numai foarte puțin despre înțelesurile simbolurilor, sunt însă fascinați de ele și le consideră într-un fel sau altul expresive și eficace in ce privește starea lor psihică"

(Cari Gustav Jung - Comentariu la *Secretul florii de aur)*

Terapia prin dans și mișcare, comunicarea prin ritmuri și sonorizări, cu și fără fundal muzical, este o disponibilitate tehnică psihoterapeutică nu chiar atât de inedită pe cât ni s-ar putea părea, ale cărei valențe reconstructive în terapia de grup, de cuplu și de familie pot fi impresionante. „Unirea contrariilor la un nivel mai înalt de conștiință nu este ceva rațional și nici o problemă ce ar putea fi rezolvată prin voință; este un proces psihic de dezvoltare care se autoexprimă prin simboluri", ne atrăgea atenția C.G. Jung. „Istoric, acest proces a fost întotdeauna exprimat prin simboluri. Și astăzi, dezvoltarea personalității individului se mai reprezintă încă prin figuri simbolice. Acest lucru mi s-a revelat prin observația următoare: produsele imaginației spontane devin tot mai profunde și se concentrează treptat în jurul unor structuri abstracte care par să

reprezinte «principii» (gnosticul *archai).* Când fanteziile sunt exprimate cu precădere în gânduri, rezultatele sunt formulări intuitive ale legilor și principiilor vag percepute, care la început tind să fie dramatizate sau personificate. Când imaginile sunt exprimate în desene, cel mai adesea apar simboluri de tip mandala", comenta același autor.

Improvizația sonoră (vocală sau instrumentală) individuală, dar mai ales în grup, ca și improvizația kineto-ritmică asociată fie muzicii evocatoare, fie propriei expresii sonore, utilizând uneori chiar și obiecte anodine al căror rost este departe de a fi cel artistic, dar care dispun de valențe artterapeutice simbolice, constituie o terapie arhaică, dar redescoperită, deci modernă, bazată pe limbajele universale. Mișcarea și dansul terapeutic pot utiliza însă și o largă paletă din sfera melosului consacrat, de la muzica preclasică și clasică la cea modernă, de la muzica evocatoare de ritmuri primare (tobe africane sau alte instrumente de percuție) la muzica astrală, de meditație și relaxare, subtil decantată spiritual.

Terapia prin dans și mișcare (T.D.M.) este o terapie creativă bazată pe deblocarea comunicării expresive și impresive corporale, care se practică în grupuri terapeutice, de optimizare sau de formare în practica psihoterapiei și consilierii, cu familii sau cupluri. T.D.M. este practicată pe scară largă de școala americană de orientare umanist--creativă (P. Papp, C. Stanton-Jones ș.a.), de școala britanică (Chodoroff) și olandeză, precum și de terapeuții de orientare analitică.

Experiența noastră cu grupurile de optimizare centrate pe terapia unificării a relevat valențele deosebite ale acestor tehnici de comunicare expresivă și autoconștientizare. Scopul a fost de a debloca resursele de expresie și de a restabili congruența psiho-corporală, afectivă, cognitivă și spirituală, atât de necesară în practicarea profesiilor cu impact în ajutorarea umană.

Prezentăm succint paradigma aplicării acestei terapii, cu precizarea că o ședință T.D.M. durează între două și trei ore, în general cu suport muzical, dar în anumite secvențe se poate și fără. Ea se bazează pe improvizația creativă spontană, individuală și de grup, a unor mișcări cu valoare de comunicare, simbolice, mai mult sau mai puțin structurate, mai întâi la solicitarea terapeutului, apoi, treptat, din proprie inițiativă. Există o tendință progresivă a membrilor grupului de a se conecta spontan, pornind de la mișcări și ritmuri personale, în structuri kineto-ritmice armonice de tip simbolic esențial, relevante pentru dinamica interpersonală. Participanții sunt invitați să se concentreze din ce în ce mai profund asupra sunetelor pe care le percep, asupra muzicii, până devin muzica însăși, până când corpurile lor devin asemenea unor instrumente muzicale care concertează, până când mișcările lor consonează spontan cu sunetele pe care le aud.

Sensuri arhetipale colective sunt relevate în dansul comun, care capătă în anumite secvențe nuanțe ritualice, pe fundalul unei stări emoționale pozitive, uneori euforice, vibrante, alteori entuziast-dezlănțuite, chiar și în cazul persoanelor extrem de inhibate, blocate verbal și corporal, în special a celor cu tendințe depresive și cu imagine de sine scăzută. Pe parcursul terapiei, comunicările corporale prin dans, mesajele și negocierile, competițiile și colaborările, exprimarea emoțiilor și trăirilor devin din ce în ce mai complexe, mai expresive, mai bogate în semnificații.

Experimentul T.D.M. parcurge, în cadrul unei ședințe terapeutice, trei faze, iar la scara procesului terapeutic, mai multe etape de „creștere".

*Faza inițială - dezmorțire, dezghețare*

în această etapă se procedează la trezirea exprimării corporale, demersul focalizându-se pe diferite părți ale corpului (extremități, membre, trunchi, gât, cap), apoi se solicită mișcări integrate, la care participă cât mai multe părți. Se poate lucra pe zone de interes, pentru ca deblocarea mișcărilor (ca suport al activării și intensificării emoțiilor) să se producă în strânsă legătură cu blocajele emoționale. De exemplu, zona scapulo-humerală și cervicală, implicată în blocajele datorate anxietății, reprimării fricii, mâniei și agresivității; zona dorso-lombară, corelată cu rigiditatea *vs* flexibilitatea postural-atitudinal-comportamentală și mintală ș.a.m.d.

Poziția de la care începe experimentul este cercul grupului; fiecare persoană este rugată să propună o mișcare, pe care fiecare, pe rând, o preia, o transmite vecinului, eventual îmbogățind-o ca mesaj (prilej de identificare sau empatie cu emițătorul, dar și de delimitare și expresie personală). Apoi, la sugestia terapeutului, toți deodată execută mișcarea personală a celui care a propus-o inițial, amplificând ca într-un minunat joc de oglinzi simultane imaginea expresiei corporale a aceluia, integrând prezența sa ca model de identificare.

Emoțiile pozitive de afiliere, suport și acceptare sporesc de la un exercițiu la altul, pe măsură ce fiecare persoană intră în centrul atenției colective - bun prilej de depășire a jenei senzitive, anxietății, inhibițiilor, neîncrederii în ceilalți. Uneori terapeutul propune direct: „transmiteți un mesaj personal grupului" - mod de afirmare personală și de intrare în dialog expresiv cu ceilalți, dintre care unul este ales apoi spre a continua dialogul corporal din postura de persoană centrală. Ștafeta continuă...

în această primă etapă, după reacția de surpriză și ușoara stânjeneală a unora dintre participanți, dezinvoltura terapeutului și muzica deblochează spontan nevoia tuturor de exprimare prin mișcare. Ea crește prin contagiu emoțional, pentru ca apoi grupul să funcționeze pe cont propriu, în virtutea unei tendințe spontane de căutare, exprimare, armonizare, inventarea propriului scenariu dansterapeutic. Grupul descoperă pe cont propriu cele mai inedite modalități de integrare și interconectare, de împărtășire emoțională și comunicațională. Spontaneizarea mișcărilor este primul câștig terapeutic, urmat de destindere și pozitivare emoțională, care pot fi clar observate în fizionomia participanților - priviri ce caută contact, inițiativă de conectare, asamblare în configurații mișcătoare incluzând cât mai mulți membri, surâs, hohote de râs, căutări, tatonări, amuzament, surprize, poze, joc, incitare, dispoziție veselă, cooperare.

*Faza de mijloc - catharsis, restructurare*

Experiența noastră cu grupurile T.D.M. s-a centrat în această fază pe mai multe modalități terapeutice : a) lucrul tematic pe diade (de exemplu, agresivitatea, sprijinirea mutuală, relația dominare - supunere, faptul de a-l avea pe altul în grijă, mesajul pozitiv etc.); b) dans spontan cu suport obiectual: bețe de bambus, trestie, obiecte diverse ce pot produce sunete și ritmuri, aflate la dispoziția grupului - un cerc, chei, sticle, cutii etc. Participanții sunt stimulați să utilizeze, pentru a se exprima sonor și ritmic, orice mijloc pe care îl au la îndemână, inclusiv propriile palme și picioare.

Caracterul de improvizaţie ritmică având-suport în mişcare, dans personal şi grupai este unul dintre principiile de lucru în această terapie, dar ideea suportului obiectual ca instrument de acţiune (creator, agresiv ori de comunicare mediată, simbolică), asociat ritmului personal evocator de sens, este propria noastră inovaţie tehnică şi a grupului SPER.

Aceste tehnici au facilitat decompresia emoţională în grad înalt, conştientizarea emoţiilor reprimate, exprimarea simbolică a nevoilor, conflictelor, dificultăţilor şi solicitărilor de contact, a modului de a veni în întâmpinarea celuilalt, de a oferi şi primi sau de a respinge gratificaţia interacţiunilor.

De asemenea, au beneficiat semnificativ imaginaţia kinestezic-posturală, expresivitatea nonverbală, empatia, centrarea pe sensuri şi mesaje fundamentale, de interes grupai, comunitar, universal.

Un alt câştig important îl constituie redescoperirea comunicării prin mişcare şi gestualitate simbolică, unificarea emoţional-acţională în construirea spontană, creativă a unor structuri grupale comunicante, purtătoare de sens, construirea unor adevărate mandale corporale ca simboluri funcţionale ale grupului integrat, sinergie cu sine şi cu lumea: cercul, spirala înfăşurată şi desfăşurată, grupul ca floare, ca inimă sau creier în activitate - unitatea funcţională. Alte teme simbolice relevate au fost: ciclul creşterii şi involuţiei, înlănţuire şi eliberare - tema prizonierului etc.

Am observat că oamenii găsesc mult mai repede şi mai firesc punţi de înţelegere şi unificare comunicând nonverbal, mai ales cei care au dificultăţi, frustrări şi decepţii rezultate din comunicarea verbală. Atingerea, ritmul, muzica, armonizarea posturală şi kinestezică reprezintă mijloace terapeutice spontan restructurante, naturale, mult mai puternice decât orice comunicare verbală, oricât de bine condusă raţional sau sugestiv ar fi ea. Interacţiunile corporale sunt mai autentice, mai puţin agresive şi mai nepervertite prin stereotip cultural, comparativ cu cele verbale. Ele sunt mai puţin anxiogene atunci când sunt ritmate pe fondul muzicii, în grup sau în diadă, spre deosebire de interacţiunile verbale, care, în loc să descurce şi să ofere, mai curând complică, ascund, rănesc, blochează, sancţionează etc. Este cunoscut faptul că mesajele negative sunt mai uşor de comunicat verbal, în forme directe sau indirecte, nevrotice, decât mesajele pozitive, pe care muU> oameni le subînţeleg, dar nu le exprimă.

Mişcarea, gestica, privirea, ritmul, muzica sunt limbaje universale, mai aproape de modalităţile de comunicare naturale, cu mult mai transparente şi mai unificatoare. Ele sunt moduri ecosistemice de comunicare. Este suficient să observăm modul în care „se comunică" natura, să vizualizăm creşterea plantelor sau înrădăcinarea copacilor, eleganţa armonioasă sau impetuoasă a legănării crengilor în bătaia vântului, exprimarea lor prin parfumuri, forme şi dimensiuni, pentru a le înţelege mesajul. Aceasta nu este poezie, ci acces la modul poetic în care viul ni se dezvăluie.

Este suficient să ne conectăm la ritmul natural al creşterii şi descreşterii a tot ce e viu, la mişcarea etern creatoare. Vom înţelege în simplitatea lor aparentă mesaje mult mai adânci decât cele pe care cuvintele noastre au învăţat să le vehiculeze. Adesea cuvintele construiesc doar carcase artificiale şi induc pervertiri ale modului de .a ne integra în lume şi cu lumea, în sine şi cu sine.

T.D.M. ne reconectează la modalităţile primare şi esenţiale ale comunicării şi funcţionării noastre. Ne ajută să ne reexperimentăm şi să ne actualizăm, să devenim

fiecare mai conștienți de noi înșine, ca unități indivizibile somato-psiho-sociale. Dar, totodată, terapia prin limbajele universale facilitează, catalizează conectarea armonioasă a fiecăruia cu toți ceilalți, cu grupul, cu familia, ca părți ale întregului social, înțeles holistic.

*Faza finală - de creștere, extindere a conștientizării și comunicării*

Creativitatea grupului înregistrează maximumul manifestării expresive corporal--kinestezice. Se nasc spontan, una din alta, teme și scenarii colective. Experimentul T.D.M. devine scena unei dramaterapii corporal-muzicale. Temele simbolice cei mai frecvent ivite în cursul ședințelor cu grupurile de optimizare au fost:

- aprinderea focului (simbol solar al genezei), în jurul căruia s-a structurat dansul ritual al tribului primordial fericit; a urmat tema civilizatoare și sociaiizatoare a preparării hranei la foc, urmată de împărțirea ei tuturor membrilor - gest al afecțiunii și solidarității primordiale naturale, bucuria comună, apoi stingerea focului, experimentarea stării de a fi cenușă, depunerea și sedimentarea ei în pământ - mesaj al acceptării trecerii, morții și reintegrării în circuitul naturii;
- re-nașterea, revenirea la viață, dezvoltarea; tematica simbolică a dansului a exprimat crearea din cenușă a semințelor, creșterea și transformarea lor în plante. Fiecare membru al grupului a redevenit spontan altcineva, conform principiului unicității, continuând să se exprime prin mișcare în modul său personal. Această parte a experimentului s-a desfășurat în totală liniște, fiecare evoluând în ritmul propriu, simulacru de (re)individuație (în sensul lui Jung) și (re)comunizare ce au putut fi observate simbolic, în expresia spontană a dansului transfigurator în grup;
- relațiile interumane ; competiția și socializarea agresiunii, cooperarea și negocierea, umorul, iubirea, dăruirea (vezi, foarte frecvent, la numeroși participanți, motivul „fructelor, florilor sau darurilor care se împart celorlalți, uneori adecvate nevoilor acestora"), participarea, sprijinul și vocația civilizatoare (vezi motivul „construcții sau acțiuni comune", negocierile între grupuri mai mici concurente etc.);
- creșterea ca fenomen de grup și tema armoniei de grup au fost relevate de mandale postural-ritmice (cercul, spirala, floarea care se deschide și se închide ritmic, inima care pulsează la unison, grupul ca inimă) și mesajul comun transmis prin mișcare și sonorizare sinergică a întregului grup: „suntem, existăm, ne bucurăm, creștem...". Așa cum Jung observase că una dintre pacientele sale „dansa mandale", experiența noastră vine să reconfirme acest adevăr, de astă dată la nivelul structurilor grupale.

*Etapa de analiză*

După ședința T.D.M., discuțiile de analiză ce au loc sunt provocatoare de *insight-wi,* clarificatoare pentru procesul de optimizare afectiv-spirituală a participanților. Datorită plinătății emoționale experimentate, imediat după ședință participanții se simt relaxați, împliniți și fără o nevoie expresă de a-și verbaliza trăirile. Sentimentul comun de plinătate, oarecare euforie, încredere mutuală și absența barierelor, defenselor, creează o senzație de mulțumire generală, ce face discuțiile aproape inutile sau incapabile să

exprime pe deplin senzațiile, trăirile și înțelesurile relevate prin intermediul experienței împărtășite. Se produce un fel de înțelegere instantanee, intuitivă, înalt gratificantă, o solidaritate calmă care conduce la atitudini autentic pozitive, deschise, receptive empatic. Se instalează un climat constant de acceptare, intimitate și coprezență, de disponibilitate relațională necondiționat pozitivă.

Oamenii învață să experimenteze astfel bucuria de a fi împreună, de a se conecta și comunica printr-un altfel de mod, mult mai natural, direct, autentic, pe care potențial îl dețin, dar care cel mai adesea este inhibat, blocat, reprimat. Ei se simt întregi. Se descoperă spontani, liberi și responsabili fără efort, fiecare pentru sine și fiecare ca parte a unui grup cu care redescoperă armonia, beneficiile apartenenței, afilierii și participării prin propria alegere și manifestare. Ulterior, analiza cu suport video a ceea ce a realizat grupul și fiecare membru cu el însuși se inserează într-un adevărat program de autoformare, de înțelegere mult mai nuanțată, de conștientizare și de întărire a procesului de autorestructurare.

în opinia noastră, grupul, cuplul, familiile și grupurile maritale sau familiale pot beneficia de această metodă care declanșează resurse fundamentale în retrezirea senzitiv-emoțională, în extinderea cognitivă și în optimizarea comunicării. Această metodă activează și reconvertește benefic resurse autotransformative naturale, pe care civilizația, regulile excesive, convenientele și pretențiile au încercat să le ignore sau să le mutileze.

Concepția noastră asupra utilizării limbajelor universale ca nucleu al Terapiei Unificării se fundamentează și pe unele experimente și cercetări care atrag atenția asupra posibilităților de exprimare simbolică interconexă, dezvăluind mecanisme psihologice extrem de subtile, cum ar fi sinestezia, care pot fi bine exploatate în procesul dezvoltării personale și transpersonale. Menționăm aici rezultatele și observațiile unui studiu asupra „Consonanțelor sinestezice cromatic-figurativ-muzicale", efectuat de Laurențiu Mitrofan (1999), care aduce argumente interesante în favoarea utilizării limbajelor universale de tip artistic nonverbal și a mecanismului sinesteziei ca o cale fertilă de autoexplorare și dezvoltare personală și socială.

Am conceput și experimentat deja o serie de exerciții de meditație creativă de grup bazate pe metaforă transfiguratoare, care constituie modalități tehnice de inducere și valorificare terapeutică a unor stări modificate ale conștiinței sau de extensie a conștiinței într-o manieră spontană, naturală.

Ceea ce au în comun toate aceste exerciții este experimentarea schimbării perspectivei asupra propriei persoane, asupra altora și asupra relațiilor interumane, facilitând unificarea și armonizarea creativă.

Ele acționează ca modalități provocative insidioase de conectare a conștientului, inconștientului și supraconștientului, avînd ca efect o experiență de cunoaștere extinsă și de integrare personală superioară, chiar dacă unii le-ar putea recepta doar ca simple tehnici de fantazare ghidată sau de relaxare progresivă. Această modalitate de receptare se datorează sesizării doar a mijloacelor (instrumentelor de lucru), nu și a procesului de restructurare psiho-mintală care constituie scopul și efectul real al acțiunii lor (vezi *Revista de psihoterapie experiențială,* numerele 1-16, 1997-2001, serialul metodologic sub numele „Dezvoltare transpersonală. Conștiință extinsă").

# Bibliografie selectivă

CHESTNER, A. (1994), „Dramatherapy and psychodrama. Similarities and differences", in: *The Handbook of Dramatherapy,* Routledge, London, New York.

FEDER, E., FEDER, B. (1986), *The Expressive Arts Therapies,* Prentice Hali, New York.

GORDON, D. (1978), *Therapeutic metaphores,* Cupertino, California.

GROF, S. (1983), *Royaumes de l'inconscient humain,* Editions du Rocher, Monaco.

KOGAN, G. (1980), *Gestalt Therapy Resources,* Transformation Press, Berkeley, California.

JUNG, C.G. (1996), *Psihologie si alchimie,* Teora, București.

LOWEN, A.(1975), *Bioenergetics,* Coward McCann and Gheorghegan Inc., New York.

MÂNZAT, I. (1997), *Psihologia credinței religioase (Transconștiința umană),* Știință și Tehnică, București.

MITROFAN, I. (coord.) (1997), *Psihoterapia experiențialâ, O paradigmă a autorestructurării si autodezvoltării personale,* Infomedica, București, ed. a 2-a - 2000.

MITROFAN, I. (coord.) (2000), *Orientarea experiențialâ in psihoterapie. Dezvoltare personală, interpersonală, transpersonală,* SPER, București.

MITROFAN, I., NUȚĂ, A. (1999), *Jocurile conștientei sau Terapia Unificării,* SPER, București.

MITROFAN, L. (1999), „Consonanțele sinestezice cromatic-figurativ-muzicale". *Revista de psihoterapie experiențialâ,* nr. 8, pp. 17-20.

MITROFAN, L. (2000), „Problematica Sinelui în psihologia transpersonală", in: MÂNZAT, I. (coord.), *Psihologia Sinelui,* Editura Eminescu, București.

NUȚĂ, A. (1999), *Analize experiențiale. Cum l-am lichidat pe Buddha,* SPER, București.

NUȚĂ, A. (1999), *Ascultând cu a treia ureche. Reflecțiile unui terapeut experiențialist,* SPER, București.

NUȚĂ, A. (2000a), *Inter-realitatea. Psihoterapie și spectacol dramatic,* SPER, București.

NUȚĂ, A. (2000b), „De ce iubesc dramaterapia?", *Revista de psihoterapie experiențialâ,* nr. 11, p. 1.

PERLS, F.S. (1970), *The Rules and Games of Gestalt Therapy,* Penguin Books, London.

*** *Revista de psihoterapie experiențialâ,* nr. 1-16, 1997-2001.

VASILE, D. (1998), „Metafora în psihoterapie", *Revista de psihoterapie experiențialâ,* nr. 6.

ZINKER, J. (1976), *Creative Process in Gestalt Therapy,* Brunner & Mazel Publishers, New York.

**Collegium. Psihologie**

Adrian Neculau (coord.) - *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici - *Psihologie generală*
W. Doise, J.-C. Deschamps, G. Mugny - *Psihologie socială experimentală*
Adrian Neculau, Gilles Ferreol (coord.) - *Minoritari, marginali, excluși*
Constantin Cucoş - *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) - *Psihologia vieții cotidiene*
R.V. Bourhis, J.-P. Leyens (coord.) -*Stereotipuri, discriminare si relații intergrupuri*
Serge Moscovici - *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) - *Câmpul universitar și actorii săi*
Adrian Neculau (coord.) - *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*
J. Barus-Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel - *Crize. Abordare psihosocială clinică*
Andrei Cosmovici, Luminița Iacob (coord.) - *Psihologie școlară*
Șerban Ionescu - *Paisprezece abordări în psihopatologie*
Serge Moscovici (coord.) - *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*
Willem Doise, Gabriel Mugny - *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*
Ana Stoica-Constantm, Adrian Neculau (coord.) - *Psihosociologia rezolvării conflictului*
Andr6 Sirota - *Conduite perverse în grup*
Adrian Neculau, G. Ferreol (coord.) - *Psihosociologia schimbării*
Mircea Miclea - *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*
Mielu Zlate - *Psihologia mecanismelor cognitive*
Gilles Ferr6ol (coord.) - *Identitatea, cetățenia si legăturile sociale*
Mielu Zlate - *Introducere în psihologie*
Ion Dafinoiu - *Elemente de psihoterapie integrativă*
Eva Drozda-Senkowska - *Psihologia socială experimentală*
Cornel Havârneanu - *Cunoașterea psihologică a persoanei. Posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată*
Steve Duck. - *Psihologia relațiilor interumane. Teorie, concepte și noțiuni fundamentale*
Valentin Clocotici, Aurel Stan - *Statistică aplicată în psihologie*
Gilles Ferrăol (coord.) - *Adolescenții și toxicomania*
Adrian Neculau (coord.) - *Analiza și intervenția în grupuri și organizații*
Pierre De Visscher, Adrian Neculau (coord.) - *Dinamica grupurilor. Texte de bază*
Mielu Zlate (coord.) - *Psihologia la răspântia mileniilor*

Redactor: Dana Zămosteanu
Coperta: Manuela Oboroceanu
Tehnoredactor: Dorin Vasilujă

Bun de tipar: aprilie 2001. Apărut: 2001
Editura Polirom • B-dul Copou, nr. 4, P.O. Box 266, 6600, Iași,
Tel. & Fax (032) 214.100; (032) 214.111; (032)217.440 (difuzare)
http://www.polirom.ro; E-mail: office@polirom.ro
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;
Tel.: (01)313.89.78, E-maU,: polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, București
Tel./Fax: 210.51.90

Psihologie



**Mielu Zlate**
(coordonator)

# PSIHOLOGIA LA RĂSPÂNTIA MILENIILOR

„Apărută ca ştiinţă cu mulţi ani în urmă, psihologia a parcurs un drum dificil, sinuos, cu perioade de acalmie, dar şi de efervescenţă şi avânt, cu progrese remarcabile, dar şi cu stagnări, poate, jenante. La începutul mileniului, ea se recomandă ca o ştiinţă complexă, viguroasă şi în expansiune. Totuşi, psihologia se confruntă cu întrebări frapante:

- Noile orientări apărute relativ recent (psihologia evoluţionistă, psihologia ecologică, psihologia pozitivă) le vor înlocui pe cele tradiţionale (introspecţionismul, psihanaliza, behaviorismul, psihoumanismul, psihocognitivismul) sau toate acestea vor coabita, tolerându-se sau, poate, completându-se reciproc?
- Măsurarea psihologică şi, în general, psihodiagnosticul vor rămâne aservite metodelor cantitative sau vor face saltul spre metodele calitative?
- Marile probleme ale psihologiei (dezvoltarea psihică, învăţarea, creaţia şi creativitatea) se vor păstra în perimetrul tematic şi problematic conturat până acum sau vor suferi restructurări, îmbogăţiri şi expansiuni spectaculoase?
- Este suficientă dezvoltarea unei psihologii a bolii (psihopatologia) sau este imperios necesară elaborarea ştiinţifică a unei psihologii a sănătăţii?
- Terapiile psihologice (psihoterapiile) trebuie doar să vindece sau să amelioreze tulburările şi disfuncţiile psihice sau trebuie să contribuie la întărirea forţelor psihice ale oamenilor sănătoşi şi la dezvoltarea lor personală?
- Ramurile mai vechi sau mai noi ale psihologiei vor cunoaşte modificări profunde sau simple «cosmetizări»?

Acestor întrebări şi încă multor altora încercăm să le găsim răspunsuri în volumul nostru. *Psihologia la răspântia mileniilor* este nu doar o radiografiere a psihologiei actuale, ci şi o proiectare a ei în viitor." (Mielu Zlate)

Collegium




**Editura POLIROM**
www.polirom.ro

